



Turun yliopisto  
University of Turku

# **ALAKOULULAISTEN KÄSITYKSET JA KOKEMUKSET TANSSISTA**

Jonna Mero  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Turun opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Toukokuu 2019



MERO, JONNA: ALAKOULULAISTEN KÄSITYKSET JA KOKEMUKSET TANS-  
SISTA

Tutkielma, 55 s., 5 liites.

Kasvatustiede

Toukokuu 2019

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä lapsilla on tanssista ja millaisia kokemuksia koulussa pidettävät tanssitunnit heille tarjoavat. Lisäksi haluttiin tietää, miten koulutanssi voi edistää lasten osallisuutta taiteeseen ja kulttuuriin.

Tutkimukseen osallistui erään varsinaissuomalaisen koulun 3. ja 4. luokan oppilaita. Aineistonkeruu tehtiin monimenetelmäisesti. Tutkittavia havainnoitiin opetuksen aikana. Oppilaille tehtiin lyhyet kyselyt havainnoitujen oppituntien jälkeen. Lopuksi kummaltakin luokka-asteelta haastateltiin noin puolet. Haastateltavista 13 oli poikia ja 8 tyttöjä.

Aiempien tutkimusten (Bond & Stinson 2001) mukaan lasten tanssikokemukset ovat olleet tavallisuudesta poikkeavia ja mahdollistaneet omien rajojen ylittämisen sekä tuottaneet erilaisia vapauden kokemuksia. Tutkimusta peruskoulussa opetetusta taidetanssista on vain vähän ja suuri osa on tehty tanssikasvatuksen tai taiteentutkimuksen näkökulmasta eikä niinkään kasvatustieteen viitekehyksessä. Tämän vuoksi mielenkiintona oli tutkia, miten taidetanssin opettaminen vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin tuottaen osallisuuden kokemuksia.

Tutkimuksessa saatiin selville, että lasten käsitykset tanssista olivat melko suppeat. Tanssia taidemuotona oli vaikea kuvailla. Sen ajateltiin voivan olla sekä yksilön että ryhmän tuottamaa tai institutionalisoitua kuten esimerkiksi baletti. Miellipiteet jakaantuivat sen suhteen, pitääkö tanssia esittää, jotta sitä voisi kutsua taiteeksi. Tanssiin taidemuotona liitettiin tietty liikekieli eli se oli muotoa painottavaa. Tanssin ajateltiin tuottavan iloa, olevan sekä oppimisen kohde että väline ja mahdollistavan itseilmaisun.

Lasten kokemukset tanssista olivat yhtenevät heidän käsitystensä kanssa, mikä antaa ymmärtää, että lapset sekä loivat että muokkasivat käsityksiään tanssista opetuksen myötä. Osallistuminen tanssin opetukseen tuotti osallisuuden kokemuksia ja oli pääasiassa positiivinen kokemus lapsille. Moni toivoi tanssia kouluun lisää, koska se mahdollistaa valinnan vapauden, itseilmaisun ja kuulumisen itselle merkittävään ryhmään.

Asiasanat

tanssikasvatus, taito- ja taideaineet, liikunnanopetus, tanssi, käsitykset, kokemukset, alakoulu, osallisuus



# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>OSALLISUUS JA OSALLISTAMINEN TANSSISSA</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>TANSSI KOULUSSA</b>	<b>12</b>
3.1	TANSSINOPETUKSEN SISÄLLÖT	15
3.2	LASTEN KÄSITYKSET TANSSISTA	18
3.3	TANSSI KOKEMUKSENA	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSONGELMA</b>	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>MENETELMÄ</b>	<b>23</b>
5.1	TUTKITTAVAT	24
5.2	TIEDONKERUUMENETELMÄ	25
5.3	AINEISTONKÄSITTELY	29
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b>	<b>32</b>
6.1	LASTEN KÄSITYS TANSSISTA TAIDEMUOTONA	32
6.1.1	<i>Vaikea kuvailla</i>	33
6.1.2	<i>Muotoa painottavaa</i>	33
6.1.3	<i>Yksilön tuottamaa</i>	34
6.1.4	<i>Ryhmän tuottamaa tai institutionalisoitua</i>	34
6.1.5	<i>Esiintymistä</i>	35
6.2	LASTEN KÄSITYS TANSSIN MERKITYKSESTÄ	35
6.2.1	<i>Tanssi on oppimisen kohde ja väline</i>	35
6.2.2	<i>Tanssi tuottaa iloa</i>	37
6.2.3	<i>Tanssi mahdollistaa itseilmaisun</i>	37
6.3	TANSSI KOKEMUKSENA	38
6.3.1	<i>Tanssi osallistaa oppimiseen ja taiteeseen</i>	41
6.3.2	<i>Oppimisilmapiiri vaikuttaa kokemukseen</i>	42
6.3.3	<i>Muita huomioita</i>	44
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>45</b>
7.1	JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	48
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	49
	<b>LÄHTEET</b>	<b>52</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>56</b>
	LIITE 1: TUTKIMUSSUOSTUMUSPYYNTÖ	56
	LIITE 2: HYMYNAAMA-KYSELY	58





## **Taulukot**

TAULUKKO 1. TANSSIN ELEMENTIT.....	16
TAULUKKO 2. ILMAUSTEN PELKISTÄMINEN TEEMASTA TANSSI TAIDEMUOTONA .....	30
TAULUKKO 3. ALALUOKAT TEEMASTA TANSSI TAIDEMUOTONA.....	30
TAULUKKO 4. YLÄLUOKAT TEEMASTA LASTEN KÄSITYKSET TANSSISTA.....	31
TAULUKKO 5. YLÄLUOKAT TEEMOISTA LASTEN KOKEMUKSET .....	31
TAULUKKO 6. KOLMASLUOKKALAISTEN ☺-VASTAUKSET KYSELYISSÄ .....	38
TAULUKKO 7. NELJÄSLUOKKALAISTEN ☺-VASTAUKSET KYSELYISSÄ .....	39





## 1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä lapsilla on tanssista. Lisäksi pyritään ymmärtämään millainen kokemus tanssin opetukseen osallistuminen lapselle voi olla ja miten osallisuus ilmenee lasten kokemuksissa. Tavallisten liikuntatuntien tanssinopetusta harvoin pitää tanssiin erikoistunut henkilö. Liikunnanopetuksen eri sisältöjen opetusvastuu on luokanopettajalla, jolla ei välttämättä ole tanssin taideulottuvuuteen liittyvää osaamista ja mielenkiintoa. Tähän tutkimukseen osallistuneille lapsille tanssia opettivat ammattikorkeakoulun tanssinopettajaharjoittelijat, joilla voidaan olettaa olevan laajempi käsitys tanssista taidemuotona kuin luokanopettajalla. Näin ollen lähestymistapa opetukseen on erilainen. Tutkittaville pidettyä tanssin opetusta voidaan pitää eräänlaisena interventiona, joka mahdollisti tanssiin tutustumisen etenkin taidemuotona ja itseilmaisun välineenä.

Suomessa on ollut vuodesta 2015 asti käynnissä ArtsEqual-hanke, jonka tarkoituksena on muun muassa tarkastella kouluissa toteutettuja taidekasvatusterventioita ja analysoida niiden tasa-arvo- ja hyvinvointivaikutuksia. Hankkeen Arts@School-työryhmä on antanut tutkimukseen perustuvan toimenpidesuosituksen, jossa kehoitetaan huomioimaan opetuksessa kokonaisvaltainen kehollinen oppiminen hyödyntäen monipuolisia tanssipedagogisia menetelmiä. (Anttila, Jaakonaho, Kantomaa, Siljamäki & Turpeinen 2019, 2). Tämä tapaustutkimus antaa arvokasta tietoa ArtsEqual-hankkeen ulkopuolisesta tutkimuksesta, jossa on toteutettu toimenpidesuosituksen kaltaista opetusta.

## 2 OSALLISUUS JA OSALLISTAMINEN TANSSISSA

” Koska osallisuus on jotakin, mikä tapahtuu ihmisten välillä katseissa, liikkeissä, kosketuksessa ja kielessä, sen mittaaminen on vaikeaa” (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017, 3).

Tutkimusten mukaan lapset ja nuoret liikkuvat liian vähän. Toisaalta liikunnan määritelmä, jonka mukaan myös koululiikuntaa suunnitellaan, on jäänyt jälkeen nykyään tarjolla olevista liikuntamuodoista. Koululiikunta ei vastaa välttämättä niihin tarpeisiin, joita lapsilla tänä päivänä on (Berg & Pasanen 2015, 500–501). Lasten osallisuutta liikuntaan tulee kehittää, sillä samalla kun liikunnanopetukseen kehitetään uusia muotoja, voidaan

sen avulla osallistaa lapsia ja nuoria myös taiteeseen. Tanssin kentällä on laaja joukko erilaisia tanssilajeja, joissa yhdistyvät sekä taide että liikunta.

Osallisuudesta puhutaan paljon hyvinvoinnin yhteydessä ja sen vastakohtana käytetään termiä osattomuus, joka puolestaan liitetään muun muassa köyhyyteen ja syrjäytymiseen. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen työpaperissa on pyritty kehittämään teoreettista viitekehystä, jonka perusteella olisi mahdollista mitata osallisuutta. Siinä todetaan, että omassa elämässä osalliseksi tuleminen edellyttää sekä aineellisten että aineettomien tarpeiden täyttymistä (Isola ym. 2017, 29). Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan aineettomiin tarpeisiin ja koulutanssin opetuksen mahdollisuuteen vastata niihin. Työpaperissa esiteltäviä kysymyksiä, joiden tarkoituksena on auttaa osallisuuden mittaamisessa, käytetään tämänkin tutkimuksen ohjaavana teoreettisena viitekehystenä ja kysymysten avulla pyritään hahmottamaan, miten eri tavoin koulutanssi voi vastata osallisuuden haasteisiin.

Osallisuus on kokemus aktiivisesta toimijuudesta, yhteenkuuluvuudesta ryhmään, voimaantumiseen, mukanaolosta ja ennakoitavuudesta, valintojen tekemistä ja vaikuttamista. Osallistaminen pyrkii puolestaan aktivoimaan, tukee autonomiaa, mahdollistaa myönteisen palautteen ja avun saannin. (Isola ym. 2017, 25, 53–55.) Virolainen (2015, 54–55) määrittelee puolestaan artikkelissaan kulttuurista osallisuutta ja huomauttaa, että osallistuminen ja osallisuus eivät ole toistensa synonyymit. Osallisuuden kokeminen edellyttää yksilön kokemusta aktiivisesta toimijuudesta. Osallistaminen pyrkii aktivoimaan yksilöä niin, että tämä voisi kokea esimerkiksi yhteenkuuluvuutta johonkin ryhmään ja toimijuuden kautta tuntee voimaantuvansa. Näin ollen pelkästään se, että opilas osallistetaan tanssin opiskeluun koululiikunnan yhteydessä ei yksinään takaa sitä, että hän kokee itsensä osalliseksi taiteen kokijana tai tekijänä. Martinin (2017) määritelmään pohjaten osallistuminen taidekasvatukseen voi kuitenkin lisätä osallisuutta sillä:

”Taidekasvatustilanteet perustuvat toisten kanssa toimimiseen, yhdessä tekemiseen ja kokemiseen. Tilanteissa ei tarvitse jäädä passiiviseksi vastaanottajaksi tai sivustaseuraajaksi, vaan tilanteet tarjoavat mahdollisuuksia tulla aktiiviseksi, aloitteelliseksi ja suhteita muodostavaksi. Tätä on osallisuus. Osallisuus voi tarkoittaa hetkeä, jolloin koetaan mukanaoloa, tai se voi tarkoittaa johonkin kuulumisen kokemusta ajallisen tai maantieteellisen etäisyyden päästä.” (Martin 2017, 9.)

Koulutanssitunnit ovat sisällöiltään sellaisia taidekasvatuksen ja liikunnan yhdistäviä tilanteita, joissa oppilaita ohjataan aktiiviseen toimijuuteen ja omien valintojen tekemiseen. Tämän vuoksi niiden voidaan olettaa lisäävän myös oppilaiden osallisuutta taiteeseen. Osallisuus ei kuitenkaan ole pysyvää, vaan se vaihtelee sen mukaan, kuinka paljon yksilöllä on mahdollisuuksia osallistua taide- ja kulttuuritoimintaan. Mahdollisuudet osallisuuteen ovat riippuvaisia saatavuudesta ja saavutettavuudesta. Saatavuus tarkoittaa tarjolla olevien palveluiden määrää alueella, kun taas saavutettavuuteen vaikuttaa muun muassa palveluiden hinta ja yksilöiden mahdollisuus saada tietoa niistä sekä päästä niiden äärelle. (Virolainen 2015, 58.)

Tanssinopetuksen tuominen kouluihin on yksi keino lisätä tanssin saavutettavuutta. Tutkijan proseminarityössä selvitettiin luokanopettajien asenteita ja mahdollisuuksia tanssin käyttöön perusopetuksessa. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli haluja ja mielenkiintoa tanssin ottamiseen osaksi opetusta, mutta ei kykyä ja keinoja sen opettamiseen. Tämän vuoksi yhteistyö alan ammattilaisten kanssa on hyödyllistä ja voi tarjota oppilaille laajemman kuvan tanssista taiteena, kuin mihin liikunnanopetuksen yhteydessä opetettu tanssi antaa mahdollisuuden. Sama pätee muihinkin taito- ja taideaineisiin. Nykyinen luokanopettajakoulutus ilman taito- ja taideaineiden sivuaineopintoja antaa taidot raapaista vain pintaa näissä aineissa, jolloin suuri osa oppilaista voi jäädä ilman osallisuuden kokemuksia syvällisestä taiteiden käsittelystä, jos vanhemmilla ei ole mahdollisuuksia osallistaa lapsiaan niihin koulun ulkopuolella. (ks. Anttila 2018, 68.)

Hyväosaisuus, johon kuuluu merkittävässä määrin mahdollisuus osallistua taiteeseen ja kulttuuriin, on todistettu useissa tutkimuksissa sukupolvelta toiselle periytyväksi. Taide- ja kulttuuritoiminnan tuominen osaksi koulupäivää takaisi saavutettavuuden ja osalliseksi pääsemisen kaikille lapsille tasa-arvoisesti, sillä peruskoulu on se paikka, jossa tavoitetaan kaikki kouluikäiset. (Martin 2017, 46.) Pelkkä fyysinen saavutettavuus ei takaa sitä, että lapset pääsevät osallisiksi taiteesta ja kulttuurista. Huoltajan tulee esimerkiksi kokea, että tarjottu palvelu on häntä tai lastaan varten. Jos taiteeseen ja kulttuuriin osallistuminen tuntuu aikuisesta vieraalta, on epätodennäköistä, että hän vie lapsensa tällaiseen toimintaan mukaan. Tämän vuoksi on tärkeää, että koulupäivät mahdollistavat lasten osallistumisen taide- ja kulttuuritoimintaan, jotta eriarvoisuus tässä asiassa vähenee. (Martin 2017, 10, 44–45.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön taiteen ja kulttuurin kärkihankkeena on parantaa lasten- kulttuurin ja taiteen perusopetuksen saavutettavuutta sekä edistää lasten ja nuorten luovia taitoja. Hankerahoituksen avulla pyritään lisäämään taiteen perusopetusta antavien tahojen ja koulujen välistä yhteistyötä. Tämän avulla pyritään luomaan lapsille ja nuorille tasa-arvoiset mahdollisuudet harrastaa taidetta ja kulttuuria. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) Hankkeen olemassaolo kertoo taideopetuksen tärkeydestä. Tämän tavoitteen vuoksi tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, miten oppilaiden osallistuminen tanssin opetukseen koulussa voi lisätä lasten osallisuutta taiteeseen ja kulttuuriin.

### 3 TANSSI KOULUSSA

Tanssinopetusta järjestetään kouluissa usein osana liikunnanopetusta. Tällöin tavoitteet ja tehtävät määräytyvät liikunnan opetussuunnitelman mukaan. Liikunnan oppiaineen tehtävänä on tukea oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Tämän katsotaan tapahtuvan aktiivisen toiminnan avulla positiivisessa oppimisympäristössä. Liikunnan avulla pyritään kehittämään ja vahvistamaan oppilaiden havaintomotorisia ja motorisia perusliikuntataitoja, ja vuosiluokilla 3–6 edelleen vahvistamaan ja monipuolistamaan edellä mainittuja taitoja. Lisäksi oppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja ja tervettä minäkuvaa sekä antaa mahdollisuuksia muun muassa iloon, osallisuuteen, rentoutumiseen ja keholliseen ilmaisuun. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, myöhemmin tässä tutkimuksessa POPS 2014, 273.)

Kuvataideopetuksen hahmottamista varten luotu taidekasvatuksen niin sanottu kolmioleipämalli sopii myös muiden taide- ja taitoaineiden hahmottamiseen. Siinä tieto rakentuu neljästä toisiaan täydentävästä ulottuvuudesta: muodoista, havainnoista, tunteista ja kulttuurisesta tiedosta. (Räsänen 2009, 35) Hyödynnettäessä tätä mallia myös liikunnanopetuksessa oppilas saa erilaisia mahdollisuuksia rakentaa tietoa ja oppia. Eri tiedonrakentamisen tavat voivat tukea myös oppilaan osallisuutta oppimiseen. Kun oppilaalla on mahdollisuus valita ja päättää, miten ja millaista tietoa käsittelee, hän sitoutuu paremmin myös omaan oppimiseensa (Reeve 2009, 162–163; Stinson 1997, 66). Tässä tutkimuksessa Räsänen taidekasvatusmallia käytetään hyödyksi analysoidessa, miten eri tavoin oppilaat rakentavat tietoa tanssista taidemuotona.

Tanssi voidaan jakaa joko esittävään tai osallistuvaan tanssiin. Esittävän tanssin alalajeja ovat esimerkiksi nykytanssi, tanssiteatteri, klassinen baletti ja jazztanssi. Näitä lajeja opetetaan taiteen perusopetusta antavissa tanssikouluissa ja niitä voidaan kutsua myös taide-tanssiksi. Osallistuvaan tanssiin kuuluvat puolestaan luova tanssi, seuratanssit ja erilaiset heimorituaaleihin liittyvät tanssit. Esittävän ja osallistuvan tanssin lähentyessä toisiaan, voidaan puhua breakdancesta tai vaikka kansantanssista. Breakdancessa korostetaan osallistumista enemmän silti vielä enemmän esittämistä ja kansantanssissa puolestaan osallistumista. Lastentanssi tai esimerkiksi kilpatanssi ovat puolestaan sellaisia lajeja, joissa esittämistä ja osallistumista on mukana yhtä paljon. (Anttila 1994, 9.) Sana tanssi pitää siis sisällään monenlaisia merkityksiä ja käsitykset tanssista voivat olla hyvinkin erilaisia sen mukaan, millaista tanssia yksilö on nähnyt tai kokenut. Tässä tutkimuksessa tutkittaville opetettu tanssi piti sisällään esittävän taidetanssin elementtejä, mutta myös osallistavaa luovaa tanssia, eli opetus oli rakennettu lastentanssin sisältöjen mukaan.

Tanssinopetus osana liikunnanopetusta tai integroituna muihin oppiaineisiin kyseenalaistetaan. Tanssi tulee ensisijaisesti olla opetussuunnitelmassa omana aineenaan sen taiteellisen aspektin vuoksi, vaikka tanssissakin voidaan opettaa motorisia perusliikuntataitoja. Koska voimistelun avulla voidaan opettaa samoja liikkumistaitoja kuin tanssissa, ei tanssia tule opettaa vain liikuntataitojen vuoksi, ellei sitten haluta niiden harjoitteluun vain vaihtelua. (Bergmann 1995, 2.) Tanssi tulee nähdä ensisijaisesti taideaineena siinä tuotettujen liikkeiden erilaisten merkitysten vuoksi. Tanssissa liike itsessään on merkityksellinen, kun sillä on tarkoitus ilmaista jotakin ajatusta tai tunnetta. Urheilussa sen sijaan liikkeiden parempi hallinta voi olla väline esimerkiksi voittaa toinen urheilija. (Bergmann 1995, 4; ks. myös Anttila 2013, 52.)

Tanssikasvatuksessa oppilaat osallistuvat luoviin prosesseihin, joissa he tutkiskelevat liikkumista luovasti. Osallistuessaan tällaiseen toimintaan joko pienissä ryhmissä tai yksin oppilaat voivat kokea voimaantuvansa, kun he luovat merkityksiä ja ilmaisevat ajatuksiaan sekä tunteitaan liikkeiden kautta. Tällainen prosessin omainen toiminta eroaa opettajajohtoisesta didaktisesta lähetysmistavasta, jossa oppilaat seuraavat opettajan ohjeita ja harjoittelevat liikesarjoja esiintyäkseen esimerkiksi lavalla. Tanssikasvatus tulee kin nähdä liikunnasta erillisenä sen taiteellisen perusolemuksen vuoksi. (Burridge 2010,

97–98.) Tutkimuksen mukaan tanssikasvatuksessa kuitenkin usein tasapainoillaan oppilaskeskeisen tutkiskelevan ja opettajajohtoisen taitojen oppimista painottavan opetuksen välimaastossa ja usein opetus kallistuu enemmän lähemmäs urheiluvalmennusta (Burrage 2010, 103).

On tärkeää tiedostaa tanssikasvatuksen erilaiset merkitykset ja lähestymistavat niiden opetukseen, jotta oppilaiden kokemuksia tanssin opetuksesta on helpompi ymmärtää. Joku saattaa kokea tanssin nimenomaan yhtenä mahdollisena liikuntamuotona, kun taas toinen saattaa pitää sitä vain taidemuotona. Erilaiset suhtautumistavat vaikuttavat siihen, miten erilaiset harjoitukset koetaan. Taidemuotona tanssin opiskelu edellyttää tiettyä määrää autonomista vapautta, mutta liikuntamuotona siltä voidaan vaatia tarkkaa mallinmukaista suoritusta (Bergmann 1995, 5). Tutkimuksen mukaan oppilaat nauttivat eniten harjoituksista, joissa kokevat itsensä päteväksi. Pätevyyden tunteet voivat kuitenkin syntyä erilaisista merkityksistä. Tämä vaatii opettajalta kykyä tarjota oppilaille vaihtelevia harjoituksia, joissa vuorottelevat muun muassa taitojen harjoittelu ja itseilmaisuus (Nilges 2004, 309). Joillekin voi olla merkittävää oman fyysisen taitavuuden näyttäminen, osalle itseilmaisuus ja joillekin ryhmässä toimiminen. Pätevyyden kokemukset syntyvät siis siitä, kun oppilas pystyy hyödyntämään omia vahvuuksiaan. Vahvuudet ovat erilaisia kuten fyysinen kyvykkyys, taito ilmaista itseään tai hyvät sosiaaliset taidot.

Tarkasteltaessa tanssia opetettavana aineena on myös tärkeää tiedostaa, että tanssi nähdään yleisesti feminiinisenä taidemuotona (Anttila 2007, 869), mikä saattaa vaikuttaa siihen, millä tavalla siihen suhtaudutaan ja miten sitä opetetaan tai opitaan. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan määrää, mitä tai miten tanssia tulisi liikunnan oppiaineen sisällä opettaa, mikä mahdollistaa kaikenlaiset oppijat huomioivan lähestymistavan opetukseen. Jotkut lapset uskovat tiettyjen liikkumistapojen sopivan paremmin pojille kuin tytöille. Pojille sopiviksi liikkumistavoiksi katsotaan esimerkiksi voimakkaat ja nopeat liikkeet, kun taas tytöille ajatellaan sopivan paremmin kevyet ja hitaat liikkumistavat. (Nilges 2004, 309–310.) Vastakkaisiakin ajatuksia ilmenee. Tutkimusten mukaan ei olekaan perusteltua suunnitella tanssinopetusta sukupuolten näkökulmasta. Anttila (2007) toteaa ettei ole löydettävissä pitäviä todisteita sille, että tietynlaiset lähestymistavat viehättäisivät poikia enemmän kuin tyttöjä ja päinvastoin. Sen sijaan tanssinopetuksessa, niin kuin muussakin kasvatuksessa, yksilölliset lähestymistavat mahdollistavat joustavuuden ja avoimuuden. Siten voidaan paremmin tukea myös lapsen identiteetin rakentumista. Sukupuolittuneiden

stereotyyppien esittäminen ei ole kokemusten mukaan keskeisessä roolissa lasten saadessa itse toimia aktiivisina osallistujina luovissa prosesseissa. (Anttila 2007, 872.) Anttila (2013, 187) onkin visioinut ajatuksen tanssivasta koulusta, jossa kaikki tanssivat. Hän ajattelee, että kun kaikki osallistuvat tanssiin, keholliseen ilmaisuun kohdistuvat paineet hälvenevät. Tällöin esimerkiksi diskurssit, joissa tanssi kuuluu vain tytöille, eivät saa vahvistusta ja jokainen voi löytää liikkumisesta mieluisan kanavan ilmaista itseään.

### **3.1 Tanssinopetuksen sisällöt**

Koulussa opetettua tanssia kutsutaan myöhemmin tässä tutkimuksessa koulutanssiksi, joka on mihinkään tanssitekniikkaan sitoutumatonta tanssiliikuntaa. Se käyttää hyödykseen mahdollisimman monipuolisesti elementtejä eri esittävien tanssien lajeista. Taiteen perusopetuksessa opetettavassa lastentanssissa, joka on suunnattu noin 3–8-vuotiaille, harjoitukset ovat samankaltaisia kuin koulutanssissa. Tanssin ensisijainen tavoite on näissä molemmissa rohkaista ja auttaa oppilasta löytämään oman kehonsa mahdollisuudet ja rajat sekä opettaa käyttämään kehoa ilmaisuvälineenä (Ohjeita opettajalle 2010). Näin ollen tiedon katsotaan rakentuvan tanssissa ainakin havaintojen, eli oman kehon ulottuvuuksien tiedostamisen, ja tunteiden avulla, kun tanssi toimii itseilmaisun välineenä. Kulttuurinen tieto puolestaan tulee esiin esimerkiksi valinnoissa, mitä tanssitekniikkaa käytetään. Liikkeen muoto on myös olennainen tiedon rakentumisen tapa tanssissa ja sillä on usein jokin tiettyyn tanssikulttuuriin perustuva pohja. Tanssin elementteihin tutustuminen on tärkeä osa koulutanssitunteja. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tanssitunnit pitivät myös sisällään useita näistä taulukossa 1 mainituista elementeistä.

Taulukko 1. Tanssin elementit

Liikkeen peruselementit tanssissa	Tasot, missä liike tapahtuu	Tilankäyttö, reitti	Suunnat	Laatu	Suhde	Muoto
Liikkuminen tilassa	Ylätaso	Suoraan	Eteenpäin	Nopeus	Yksin	Suuri – pieni
Nousu ylös, laskeutuminen alas	Keskitaso	Kaartaen	Taaksepäin	Voima: terävä – pehmeä, raskas – kevyt, tiukka – löysä	Parin kanssa	Taipunut, kiertynyt
Käännös	Alataso	Kulmikkaasti	Sivulle	Virtaavuus: vapaasti, sidottu, tasapainossa		Kulmikas – pyöreä
Hyppy		Sik sak - rataa	Ylös			
Ilmaisuliike, ele		Kääntyen	Alas			
Tauko, pysähtyminen, liikkumattomuus			Viistoon, diagonaalisuuntaan			
Taivuttaminen						
Venytytys						
Kierto						

(Ohjeita opettajalle 2010.)

Osa elementeistä on sellaisia, että opettaja voi suoraan mallintaa toivottua liikkumistapaa, liikkeen muotoa, laatua, suuntaa tai tasoa, mutta usein oppiminen tapahtuu itse kokeillen ja keksien. Koulutanssissa hyödynnetäänkin paljon tanssi-improvisaatiota, jota voidaan kutsua myös luovaksi tanssiksi. Joissakin maissa tanssia opetetaan tässä muodossa silloin, kun tanssi on opetussuunnitelmassa taideopetuksen alla. Suomessa tanssi on kuitenkin toistaiseksi yksi osa liikunnanopetusta ja opetuksen tavat ja sisällöt vaihtelevat. Luova tanssi sopii kuitenkin opetettavaksi peruskouluun, koska se ei edellytä useiden vuosien harjoittelua, vaan eri liikkeen elementtejä käytetään ilmaisemaan erilaisia tunteita ja ajatuksia. (Bergmann 1995, 2.)

Liikkeet ja liikkuminen, jotka ovat olennainen osa luovaa tanssia määrittävät hyvin pitkälti sen tuottajan eli tanssijan mukaan. Jokaisen keho on erilainen ja sen tapa liikkua on



persoonallinen. Liikkeeseen vaikuttavat kokemukset sekä liikkujana, että kokemukset itsestä henkilönä, ja ne puolestaan vaikuttavat siihen, miten keho näyttäytyy. Myös harrastuneisuus vaikuttaa kehon kykyyn ja tapaan tuottaa liikettä. Tietyn tanssitekniikan osaaminen rajoittaa samalla, kun se luo mahdollisuuksia tuottaa liikettä. Tietynlaiset liikkeet valikoituvat hyväksytyiksi ja toiset hyläytyiksi sen mukaan, mihin keho tottuu. (Blom & Chaplin 1988, 4.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien koulutanssitunteja havainnoidessa pystyi erottamaan lasten erilaiset taustat liikkujina. Oli mielenkiintoista seurata, kuinka erilaisia tulkintoja harjoitukset saivat lasten mielissä riippuen esimerkiksi siitä, oliko oppilaalla harrastuneisuutta liikunnassa.

Improvisaatiolla voi olla koulutanssissa useita erilaisia tavoitteita. Kuka tahansa, vaikka ei olisi koskaan käynyt millään tanssitunnilla, voi improvisoida liikkuen ja tanssien. Tanssi-improvisaatiolla voidaan lämmitellä ja pyrkiä eroon kehon jännityksistä sekä estoista. Sillä voidaan myös tutkia omia tunteita, kehon tuntemuksia ja sen käyttömahdollisuuksia. Luovan tanssin opettaja voi esimerkiksi ehdottaa, mitä tunteita toivoo oppilaiden ilmaisevan liikkeillä. Vaihtoehtoisesti opettaja voi soittaa erilaisia kappaleita, joita oppilaat voivat pyrkiä liikkuen imitoimaan. Lisäksi myös kuvat tai runot voivat toimia tanssin innoittajana. (Bergmann 1995, 3.) Tanssin ammattilaisille improvisaatio on usein väline uusien liikeyhdistelmien löytämiseen. Improvisointi tanssien voi kuitenkin olla jopa helpompaa sellaiselle, joka ei ole koskaan tanssinut, sillä tanssi-improvisaation tavoitteet ovat usein hyvin erilaiset kuin näyttämölle tarkoitetun tanssin tavoitteet. Improvisaatiossa tehtyjä liikkeitä ei ole tarkoitus arvostella tai arvottaa, vaan kauniiksi muodostunut liike on aivan yhtä tavoiteltu kuin oudolta ja kömpelöiltä tuntuvat liikkeet. (Blom & Chaplin 1988, 28; Carter 2000, 182.)

Olennaista tanssi-improvisaatiossa ja luovassa tanssissa tämän tutkimuksen kannalta on siis se, ettei sen ensisijainen tavoite ole esiintymisessä. Blomin ja Chaplinin (1988, 29–30) mukaan opettajalla ei ole vastausta siihen, millainen on oikea lopputulos improvisaatioharjoituksessa, vaikka tehtävä olisi opettajan asettama ja tarkkailema. Myöskään muut ryhmän jäsenet eivät voi määrittää toisen tapaa vastata asetettuun tehtävään. Kun improvisoija pyrkii aidosti kuuntelemaan ja tunnustelemaan kehonsa tapaa tuottaa liikettä annetun tehtävän pohjalta, hän improvisoi oikein. Improvisaatiossa ei tulekaan tarkkailla katsooko opettaja, miltä tanssija itse näyttää liikkeessään, mitä muut tekevät, tai pohtia

tekeekö oikein. Kaikki tämä vie keskittymisen pois aitojen liikeimpulssien mukaan toimimisesta ja tällöin on mahdotonta oppia luottamaan itseensä. (ks. myös Carter 2000, 189.) Myös koulutanssitunneilla improvisoidessa olennaista onkin rohkaista oppilaita kokeilemaan ja keksimään itse. Tällainen työskentely mahdollistaa liikunnan tavoitteiden täyttymisen. Luovien harjoitteiden kautta oppilas oppii tunnistamaan kehonsa liikkeelliset mahdollisuudet ja rajat. Aktiivinen toimijuus ja itse keksiminen tuottavat parhaassa tapauksessa iloa ja onnistumisen kokemuksia, mikä vahvistaa myönteistä minäkuvaa ja -pystyvyydestä, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteetkin edellyttävät (POPS 2014). Lisäksi luovat harjoitteet mahdollistavat oppilaalle erilaisia tapoja rakentaa tietoa tanssin avulla.

Improvisaatioharjoituksista on tärkeää keskustella niiden päätyttyä (Blom & Chaplin 1988, 37). Myös tanssin esteettisestä ulottuvuudesta keskustelu oppilaiden kanssa on tärkeää. Muussa tapauksessa tanssinopetus tuo vain vaihtelua voimisteluun, muttei opeta sen taiteellisesta ulottuvuudesta (ks. Bergmann 1995). Jakaessaan omia kokemuksia harjoituksista ja kuunnellessaan muiden tulkintoja, tanssija voi saada vahvistusta sille, että oma tulkinta oli oikea. Tämä tunne voi syntyä esimerkiksi siitä, kun joku toinenkin on tulkinut tehtävää samoin, tai siitä kun huomataan, että kaikilla oli erilainen tulkinta. (Blom & Chaplin 1988, 37.) Samalla oppilaat voivat tulla paremmin tietoisiksi, että myös tanssissa on havaittavissa samanlaisia elementtejä kuin muissa taidemuodoissa. Maalauksissa erilaiset viivat ja värit voivat luoda harmoniaa ja symmetriaa, kun taas tanssissa tanssijoiden liikkuminen voi olla harmonisen yhtäaikaista ja muodostelmat symmetrisiä. (Bergmann 1995, 3.) Tässä tutkimuksessa keskustelua tehdyistä harjoitteista tanssitunneilla oli tutkijan havaintojen mukaan melko vähän. Osittain tämä varmasti johtui hyvin rajallisesta aikakäytännästä, jona oppimisen tuli tapahtua. Harjoitusten analysoinnin puuttumisesta huolimatta haastatteluissa tuli esiin lasten sisäsyntyinen ymmärrys tanssin taiteellisten elementtien yhteydestä muihin taidemuotoihin.

### **3.2 Lasten käsitykset tanssista**

Lasten käsityksiä tanssista on tutkittu vähän. Kokemuksiin keskittyvistä tutkimuksista on luettavissa myös lasten käsityksiä, mutta niiden käsittely on jäänyt vähemmälle huomiolle. Löydetyn tutkimuksen mukaan käsitykset voivat muodostua jopa oppimisen esteeksi

(Pakkanen 1998, 23). Tämän vuoksi on tärkeää selvittää ja pyrkiä ymmärtämään syitä käsitysten taustalla.

Tanssikäsitykset muodostuvat pääasiassa lasten vapaa-ajan harrastuksissa (Anttila 2013, 25). Käsitykset ovat vaihtelevia ja yleensä melko suppeita (Anttila 2013, 120). Lapset eivät välttämättä miellä itse tekemiään tansseja oikeaksi tanssiksi. Osaaminen saatetaan liittää esimerkiksi ikään. Aikuisen katsotaan osaavan tanssia. Jos tanssia opetetaan koulussa, sitä voidaan pitää yhtenä kouluaineista. Ympäristö, jossa tanssia opitaan vaikuttaa siitä muodostuneeseen käsitykseen. Liikuntatunnilla opetettua tanssia pidetään siis liikuntamuotona. Jotkut lapset ajattelevat tanssin puolestaan nimenomaan taidemuotona. Usein käsitykseen liittyy oletus, että tanssi vaatii rinnalleen toisen taidemuodon, nimittäin musiikin. (Pakkanen 1998, 23.) Vastaavanlainen käsitys oli myös tutkijan proseminaarissa tutkituilla luokanopettajilla.

Kolmas tapa käsittää tanssi on sen yhteiskunnallinen ulottuvuus. Tanssiminen voi olla ammatti, harrastus, viihdettä tai taidetta. Yleinen, ja tämänkin tutkimuksen tutkittavilla isoon rooliin noussut, käsitys on nähdä tanssi liikkeinä. (Pakkanen 1998, 23.) Käsityksessä tieto tanssista rakentuu siinä tehtyjen liikkeiden eli muodon kautta. Lisäksi tanssi voidaan käsittää erilaisina aistimuksina (Pakkanen 1998, 24). Tanssin merkityksenä lapset ovat aiemmassa tutkimuksessa pitäneet ilmaisun vapautta ja mahdollisuutta keksiä omia liikkeitä. Mahdollisuutta tunteiden vapauteen on myös pidetty yhtenä tanssin merkityksistä. Toisaalta tanssia on myös pidetty merkityksettömänä ja ”turhana”. (Pakkanen 1998, 24, ks. myös Anttila 2013, 127–129.)

Tutkimuksen perusteella käsitykset eivät ole toisiaan pois sulkevia, vaan tanssi on mahdollista käsittää kaikilla mainituilla tavoilla. Usein käsitykset muuttuvat, muokkautuvat ja syvenevät kokemusten ja kielellisen kehityksen myötä. (Pakkanen 1998, 24.) Kokeemukset voivat muuttaa käsityksiä tanssista positiivisempaan suuntaan ja myös poistaa siihen liittyviä pelkoja tai ennakkoluuloja (Anttila 2013, 120). Pakkanen (1998) toteaa, että käsitykset heijastelevat ajan käsityksiä tanssitaiteesta. Ne tuovat myös esiin lasten ikäpolven itse muovaamia käsityksiä tanssista, johon vallitseva populaarikulttuuri vaikuttaa. Näin ollen käsitykset sekä vievät eteenpäin tanssiperinteitä, mutta toisaalta myös muokkaavat niitä (Pakkanen 1998, 24–25.)

### 3.3 Tanssi kokemuksena

Aiempien tutkimusten mukaan tanssi tuottaa lapsille kokemuksia, jotka ovat tavanomaisuuden yläpuolella ja niitä on vaikea sanoin kuvata. Ne ovat kokemuksia jännittyneisyyden tunteesta levollisuuteen, rajojen ja rajoitusten yläpuolelle nousemisesta, itsensä ylittämisestä, pakottavuudesta tanssimiseen ja tunteista että vain tanssissa on elossa. Olenaisen tärkeäksi lapset ovat kokeneet vapauden kokemuksen. Se voi olla kehollinen, tunteellinen, älyllinen, sosiaalinen tai hengellinen. (Bond & Stinson 2001, 76.)

Kehollisen vapauden tunteen kokemuksia on mahdollista tukea tanssissa esimerkiksi antamalla lapselle vapaus valita, millaista kehon liikettä hän tuottaa. Tunteellisen vapauden kokemus voi puolestaan syntyä siitä, että lapsella on lupa äänellään ilmaista innostustaan. Innostuessaan harjoituksesta lasta ei siis pyritä heti hiljentämään, vaan hänelle annetaan mahdollisuus ilmaista innostuksen tunteensa. Koulumaailmassa, jossa äänen määrää pyritään usein minimoimaan, opettaja saattaa tiedostamattaan rajoittaa oppilaan tunteellista vapautta, jos hän pyrkii esimerkiksi vaientamaan oppilaan spontaanit riemunkiljahdukset. Älyllinen vapaus on tanssissa tiiviisti yhteydessä kehollisen vapauden kanssa. Kun oppilas itse ratkaisee liikkeellisiä ongelmia, hän voi kokea sekä älyllistä että kehollista vapautta. Sosiaalinen vapaus puolestaan voi ilmetä esimerkiksi mahdollisuutena valita tanssipari tai lupana tanssia omissa oloissaan. Hengellinen vapaus tulee Bondin ja Stinsonin mukaan esiin lapsen luontaisessa tavassa ja kyvyssä muuntua joksikin muuksi kuten esimerkiksi eläimeksi. (Bond & Stinson 2001, 76.) Tutkimukset tanssikokemuksista kertovat myös, että tanssiminen antaa mahdollisuuden pohtia ”kuka olen” tai ”miksi voisin tulla” (Bond & Stinson 2001, 78). Tanssi onkin hyvä väline oman identiteetin tutkimiseen ja rakentamiseen, koska se on kokonaisvaltainen kehon ja mielen kokemus.

Anttilan (2013) Koko koulutanssii! -hankkeesta tehdyssä tutkimuksessa nousi esiin lasten tarve kokea ”oikeaa tanssia”. Tämä kokemuksen tarve tyydyttyi hankkeen edetessä vähitellen, kun lapsille kehittyi taitoa ja rohkeutta tehdä ja esittää omia tansseja (Anttila 2013, 181.) On tärkeää, että tanssikokemukset tuottavat tanssioppilaille tunteita taitavuudesta ja rohkeudesta, jos niiden tuntemusten avulla on mahdollista saavuttaa kokemus ”oikeasta tanssista”. Lapset voivat kuitenkin aliarvioida omia taitojaan ja tunne kyvyttömyydestä voi herättää negatiivisia tunteita tanssia kohtaan (Bondin & Stinson 2007, 159). Tämän

vuoksi opettajan on tärkeää tiedostaa oma roolinsa oppilaan pystyvyystunteiden tukemisessa. Tanssiharjoittelussa opettajan ja -esityksessä yleisön osoittama positiivinen huomio edistää itsetyytyväisyyden tunteiden kokemista (Bond & Stinson 2007, 172).

Tarkasteltaessa oppimista on huomattava, että suuri osa koulussa tapahtuvasta opiskelusta tapahtuu edelleen luokkahuoneissa, pulpettien ääressä ja ulkoisten motivaattoreiden ajamana. Edelleen opettaja saattaa turvautua kontrolloivaan opetustyyliin, jossa opettaja tuo esiin omia näkemyksiään huomioimatta oppilaiden kantaa. Opettaja saattaa painostaa oppilaita työskentelemään tietyn ajan puitteissa ja omaksumaan valmiita ajattelumalleja. Tämä vie tutkimusten mukaan hauskuuden oppimisesta, mikä vähentää motivaatiota. Joillekin lapsille koettu tanssi ei puolestaan tuota tarpeeksi haasteita. Oppilaat saattavat kokea pystyvänsä vaikeampiin asioihin, mutta eivät saa mahdollisuutta haastaa itseään täysin (Bond & Stinson 2007, 158). Tämä voi myös laskea oppimismotivaatiota. On tärkeää, että oppilaille annetaan enemmän autonomiaa, jolla tuetaan samalla sisäisen motivaation syntymistä, edistetään oppimista ja tehdään oppimisesta muutenkin mielekästä. (Stinson 1997, 63; Reeve 2009, 3, 160–162.) Aiemmat tutkimukset osoittavatkin, että lapsille nousee tanssikokemuksista merkittävänä asiana esiin autonomian tarve ja halu tehdä päätöksiä. Kun lapsi voi tehdä asioita, joita kokee osaavansa, tai kun hän voi halutessaan haastaa itsensä yrittämään vaikeampia asioita, lapsen itsetunto vahvistuu (Bond & Stinson 2007, 168, 171). Kokiessaan itsensä pystyväksi lapsi voi saada kokemuksen ”oikeasta tanssista”.

Lapset tietävät tanssiharjoittelun edellyttävän sitoutumista, aktiivista harjoittelua ja motivaatiota. Joitakin lapsia nimenomaan nämä tanssin herättämät haasteet motivoivat. (Bond & Stinson 2007, 162, 165.) Samaan aikaan osa lapsista kokee tanssin liian vaikeana, tai ei pidä tanssiin liittyvistä fyysisistä kokemuksista, kuten hengästymisestä tai lihasten väsymisestä. Lapset saattavat myös innostuessaan esimerkiksi hyppiä niin kauan tai paljon, että alkavat voida pahoin. Bond ja Stinson (2007) huomauttavatkin, että tanssikokemukset eivät ole lapsille yksiselitteisesti joko hyviä tai huonoja eikä tanssi ole vain helppoa tai vaikeaa. Lapset eivät myöskään koe olevansa joko taitavia tai huonoja tanssiin. Tunteet voivat olla ristiriitaisia ja esiintyä päällekkäin. Hyvä tunne voi seurata huonoakin suoritusta. Oppilaiden kokemuksen mukaan esimerkiksi parhaansa yrittäminen voi tuottaa hyvää oloa, vaikka käsitys itsestä tanssijana olisi negatiivinen. (Bond & Stinson 2007, 172.)

Lasten mukaan tanssissa on kuitenkin ennen kaikkea kyse hauskuudesta, joka ei ole merkitykseltään yksiselitteinen. Se että tanssi mahdollistaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa olemisen toisen kanssa, läheisyyden kokemisen toiseen tai yhdessä työskentelyn, tekee siitä hauskaa. (Stinson 1997, 53) Toisaalta vertaisten kanssa työskentelyllä voi olla myös negatiivisia vaikutuksia, jos yhteistyö ei suju, kaikki eivät osallistu, tai oppilaat eivät suhtaudu kunnioittavasti toisiinsa (Stinson 1997, 54). Vertaisten osallistumattomuus herättää Bondin ja Stinsonin (2007, 161) mukaan ristiriitaisia tunteita lapsissa. Lapset kokevat muiden ”laiskuuden” epärealistisena ja häiritsevänä omaa osallisuuden kokemusta. Tanssin hauskuus saattaa myös oppimisen tuottamasta onnistumisen tunteesta tai opettajan sitoutuneisuudesta tehdä tanssista oppilaille mielekäästä (Stinson 1997, 55). Stinson huomauttaa, etteivät tulokset ole millään tavalla yllättäviä, vaan on oletettavaakin, että lapset tavoittelevat ennen kaikkea hauskuutta ja viihdyttävyyttä, koska se on ikäkaudelle ominaista korkeiden oppimistavoitteiden tavoittelun sijaan (Stinson 1997, 61.)

Tanssi on merkittävää siihen osallistuville nuorille etenkin sen sosiaalisen aspektin vuoksi. Tanssiin osallistuminen mahdollistaa kuulumisen itselle merkittävään ryhmään, jonka jäsenet voivat poiketa suuresti niistä ihmisistä, keiden kanssa muutoin on paljon tekemisissä. Tanssia jatketaan yleensä muista syistä, vaikka sen pariin olisi alun perin lähdetty tarpeesta liikkua. Osallistumisen taustalla voi olla halu kuulua ryhmään ja tulla tietoisemmaksi itsestä ja omasta kehosta. Osallistuminen palkitsee välittömästi fyysisellä hyvinolon tunteella, mutta myös taitojen saadessa uusia merkityksiä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Gardnerin, Komerasoffin & Fenshamirin 2008, 704.) Esimerkkinä Gardner ym. (2008) mainitsevat tutkimukseen osallistuneiden tulleen luottavaisemmiksi itseensä muissakin kuin tanssiin liittyvissä sosiaalisissa tilanteissa. Tanssiharjoittelussa koettu fyysinen läheisyys edistää läheisyyden sietämistä myös tilanteissa, joissa toisen kosketus voi tulla yllätyksenä kuten tervehdyksen yhteydessä annetussa poskisuudelmassa. (Gardner ym. 2008, 705.) Tanssiharjoitteluun osallistuvien itseluottamus suhteessa omaan kehoon ja sosiaalisiin suhteisiin kasvaa.

Lisäksi tanssitunneille osallistuminen lisää fyysisen aktiivisuuden arvostusta ja halua kehittyä. Tanssin avulla yksilö voi myös pyrkiä joko nostamaan tai laskemaan energiatasoaan, mikä saa aikaan hyvinolon tunteita. Tanssiin osallistuminen lisää myös tanssijoiden

välistä arvostusta eri ikäisiä tanssijoita kohtaan. Lisäksi tanssi mahdollistaa liikunnan ilman kilpailuaspektia, vaikka toimitaankin ryhmässä. (Gardner ym. 2008, 703–707.) Tanssin hyödyt ovat siis moninaiset, mutta tutkimusten mukaan halu osallistua tanssiin johtuu usein ennen kaikkea sen sosiaalisesta ulottuvuudesta. Gardner ym. (2008, 708) sanovatkin, että osallistumista tanssiin tulisi tutkia myös niiden kannalta, jotka eivät siihen normaalisti osallistuisi. Näin voidaan paremmin selvittää, ovatko kokemuksista kerätyt tutkimustulokset tanssiin vapaaehtoisesti osallistuneiden ominainen tapa kokea tanssi, vai näyttäytyvätkö kokemukset samanlaisina myös niillä, jotka eivät siihen itsenäisesti osallistuisi. Tähän tutkimukseen osallistuneille lapsille osallistuminen tanssinopetukseen oli pakollista, kun taas tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tämä tutkimus vastaa siis osittain Gardnerin esittämään tarpeeseen tutkia tanssiin normaalisti ei-osallistuvia. Tutkittavien joukossa oli myös lapsia, jotka kokivat, ettei tanssi ole heitä varten.

## 4 TUTKIMUSONGELMA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen käsitys lapsilla on tanssista ja mitä annettavaa koulutanssilla on lapsille, eli millaisia kokemuksia se lapsille tuottaa. Tutkimuksessa halutaan nostaa esiin oppilaiden osallisuus taiteeseen ja kulttuuriin.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä lapsilla on tanssista?
2. Millaisia kokemuksia koulutanssitunnit tarjoavat lapsille?
3. Miten koulutanssitunnit mahdollistavat lasten osallisuuden taiteeseen ja kulttuuriin?

## 5 MENETELMÄ

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineistonkeruu on toteutettu monimenetelmäisesti. Tavoitteena on ymmärtää, miten eri seikat ovat vaikuttaneet lasten kokemusten syntyyn. Saatuja tuloksia voidaan hyödyntää pohdittaessa, miten parantaa oppilaiden osallisuutta taide- ja kulttuuritoimintaan sekä, miten kehittää liikunnanopetusta

vastaamaan lasten ja nuorten tämän päivän käsityksiä ja toiveita liikunnasta. Lisäksi fenomenografisen lähestymistavan avulla pyritään kuvaamaan lasten käsityksiä tanssista.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan yksilöiden arkipäiväisistä asioista muodostamia käsityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Tanssi on ilmiönä sellainen, johon jokainen on varmasti jollain tavalla törmännyt, vaikka se ei ole tähän tutkimukseen osallistuneilla lapsilla välttämättä joka päivä arjessa läsnä. Näin ollen jokaisella tutkittavalla voi olettaa olevan asiasta jonkinlainen käsitys. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä löytämään ilmiöstä muodostettuja käsityksiä ja kuvata käsitteiden eroavaisuuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tavoitteena ei siis ole löytää ilmiötä kuvaavaa yleistettävää käsitystä, vaan nostaa esiin kaikki asiaa kuvaavat erilaiset käsitykset.

Aineistona fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään erilaisia kirjallisia aineistoja, joita voivat olla esimerkiksi tässäkin tutkimuksessa käytetyt litteroidut teemahaastattelut. Fenomenografisessa tutkimuksessa tiedon eli käsitysten ajatellaan muodostuvan kokemusten ja tietoisien ajattelun suhteessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Tämä lähestymistapa sopii siksi erityisen hyvin tanssikäsitysten tutkimukseen. Tanssissa ovat aina läsnä sekä kehollinen kokemus että tietoinen ajattelu. Tässä tutkimuksessa haastattelija pyrkii saamaan tutkittavien tutkimukseen liittyvistä ja aiemmista kokemuksista muodostuneet esireflektiiviset käsitykset tanssista tietoisiksi reflektiivisiksi käsityksiksi (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Näin pyritään nostamaan kuvattavaksi se käsitysten joukko, mikä tutkittavilla lapsilla tanssista on.

## 5.1 Tutkittavat

Tutkimuksen kohderyhmänä on erään varsinaissuomalaisen koulun 3. ja 4. luokan oppilaita. Turun ammattikorkeakoulun tanssinopettajaharjoittelijat suorittivat tutkimuksen teon aikaan lastentanssiharjoittelua kouluissa ja päiväkodeissa ja he suostuivat yhteistyöhön, jotta tutkimus saatiin toteutettua. Tutkittaviksi pyydettiin siis oppilaita niistä kouluista, joihin opetusharjoittelu oli jo aiemmin sovittu. Opetukseen osallistuivat kaikki kyseisten luokkien oppilaat ja tutkimussuostumuksen antoi suurin osa luokkien oppilaista. Haastateltavia oli yhteensä 21, joista noin puolet oli 3. luokan oppilaita ja toinen puoli 4. luokan oppilaita. Haastateltavista 13 oli poikia ja 8 tyttöjä.



Kolmella tutkituista ei haastatteluhetkellä ollut harrastuksia. Lopuilla 18:lla haastatelluista oli yksi tai useampi harrastus. Tutkittujen harrastuksiin kuului musiikkia (käyrätorven-, kitaran-, trumpetin-, rumpujen- ja viulunsoitto sekä orkesteri ja laulu) monipuolisesti erilaisia liikuntalajeja (aerobic, parkour, jalkapallo, skoottaus, yleisurheilu, laskettelu, taistelulaji, pesäpallo, jääkiekko, suunnistus, muodostelmaluistelu ja salibandy) ilmaisua ja esittämistä (teatterikerho, tanssi ja sirkus) sekä partiota ja käsitöitä. Harrastusten pariin tutkittavat olivat päätyneet muun muassa vanhempiensa tai ystäviensä osallistamina. Lapset, joilla ei tutkimushetkellä ollut harrastusta, selittivät sitä esimerkiksi mielenkiinnon puutteella liikuntaa tai pelaamista kohtaan.

Kun tanssinopettajaharjoittelijat olivat antaneet suostumuksensa tutkimuksen tekoon, tutkija otti ensin yhteyttä koulun rehtoriin sähköpostitse syyskuussa 2018. Rehtorin annettua luvan tutkimuksentekoon hänelle välitettiin tutkimussuostumuslomake (LIITE 1), jonka hän välitti edelleen opetukseen osallistuvien luokkien opettajille ja tätä kautta tiedonanto ja lupalomake välittyi koteihin. Pari vanhempaa otti yhteyttä tutkijaan ennen tutkimuksen alkua ja kysyi, jäävätkö tutkimukseen osallistumattomat oppilaat ilman tanssinopetusta. Vanhemmat suhtautuivat positiivisesti siihen, että opetus oli pakollista kaikille eikä tutkimuksesta pois jääminen evännyt mahdollisuutta osallistua tanssinopetukseen. Tutkimukseen osallistuminen perustui siis vapaaehtoisuuteen, mutta tanssinopetukseen osallistuminen oli pakollista kaikille luokan oppilaille sen ollessa osa liikunnanopetusta.

## 5.2 Tiedonkeruumenetelmä

Kukin luokka osallistui viidelle 45 minuutin pituiselle oppitunnille loka–marraskuun välisenä aikana syksyllä 2018. Tutkija seurasi pidetyistä 3. luokan tunneista neljä ja 4. luokan tunneista kolme. Viimeinen tunti jäi aikataulullisista syistä seuraamatta kummankin luokan osalta. Lisäksi 4. luokan ensimmäistä tuntia ei voitu seurata, koska luokan oppilailta ei oltu vielä saatu tutkimussuostumuslomakkeita takaisin ja olisi ollut tutkimuseettisesti väärin kerätä aineistoa ennen tutkimussuostumusta. Havainnoinneissa keskityttiin kiinnittämään huomio tanssinopettajan antamaan palautteeseen. Tutkija kirjasi viivan taulukkoon aina tanssinopettajan antaessa palautetta oppilaille. Palautteet jaettiin neljään luokkaan:

1. Opettaja antaa positiivista palautetta kaikille.

2. Opettaja antaa positiivista palautetta yksittäiselle oppilaalle.
3. Opettaja antaa negatiivista palautetta.
4. Opettaja antaa ohjeita / korjauksia.

Tämän lisäksi kirjattiin ylös, jos tunnilla ilmeni selkeitä häiriötekijöitä. Havaintojen tarkkuutta heikensi liikuntasalin huono akustiikka. Tilassa kaikui voimakkaasti ja oppilaiden tanssiessa musiikki sekä oppilaiden äänet saattoivat peittää opettajan äänen niin, että tutkija ei huomannut kirjata ylös kaikkea opettajan antamaa palautetta. Merkinnot vastaavat kuitenkin oppitunneista jäänyttä yleisvaikutelmaa. Rauhattomamman 3. luokan tunneilla häiriötekijöitä esimerkiksi kirjattiin ylös enemmän ja positiivisen palautteen määrä jäi vähäisemmäksi.

Jokaisen seuratun kolmen oppitunnin jälkeen kaikille tutkimussuostumuksen antaneista oppilaista annettiin täytettäväksi kyselylomake, jolla kartoitettiin kyseisen kerran herättämiä tunteita ja ajatuksia. Kyselyä käytettiin tiedonkeruussa, koska se on nopea ja tehokas tapa saada paljon vastauksia lyhyessä ajassa ja vähällä vaivalla. Tutkijan paikalla ololla kyselyä täytettäessä pyrittiin varmistamaan, että tutkimuskysymykset tulivat oikein ymmärretyiksi ja että kaikki tutkittavat vastasivat kyselyyn. Kyselyn haittana pidettyä vastauskatoa ei näin ollen päässyt syntymään, mutta vastausten vakavuudesta heräsi joidenkin oppilaiden kohdalla epäily, koska tunnilta siirryttiin kiireellä syömään ja näytti siltä, että osa vastasi kyselyyn mahdollisimman nopeasti kysymyksiä tai sen kerran tuntemuksia enempää miettimättä. Aineiston keruun kontrolloinnista huolimatta väärinymmärryksiä tai välinpitämättömyyttä vastauksissa saattoi siis ilmetä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 195.) Tämän vuoksi kyselyä ei tehty oppilaiden viimeisellä tanssitunnilla, koska tutkija ei tuolloin ollut paikalla.

Kurssin päätyttyä kummankin luokan oppilaista haastateltiin yksittäin noin puolet. Tällä pyrittiin saamaan kyselyiden antamalle yleisvaikutelmalle vahvistusta ja myös korjaamaan virhekäsityksiä, joita olisi voinut syntyä pelkän kyselyn perusteella. Kun kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, joka pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittua ilmiötä, haastattelun avulla oli mahdollisuus saada syvällisempi käsitys tutkitusta ilmiöstä. (Hirsjärvi ym. 2010, 195, 205.)

Haastattelutavaksi valittiin teemahaastattelu, joka on eräänlainen ohjattu keskustelu, jonka tarkoituksena on selvittää tutkittavan ajatuksia valitusta aiheesta. Haastattelu antaa tutkittavalle mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä, joskin tutkimuksen aihe rajaa, mistä asioista tutkittava pääsee haastattelijalle kertomaan. Vaikka teemahaastattelu pyrkii etenemään luonnollisen keskustelun omaisesti, tutkijan etukäteen valitsemat teemat ohjaavat ja rajoittavat keskustelun laajuutta. (Eskola & Vastamäki 2010, 26–28.)

Haastattelut tehtiin tutkittavien koulun tiloissa joulukuussa 2018. Koulun tiloja käytettiin, koska näin oppilaiden koulupäivä häiriintyi mahdollisimman vähän ja tutun ympäristön ajateltiin luovan oppilaille turvallisen olon haastattelutilanteessa. Haastattelutila vaihteli haastattelupäivän mukaan, koska haluttiin varmistaa, ettei tilalla ole muita käyttäjiä haastattelun aikana. Näin välttyttiin häiriötekijöiltä haastatteluiden aikana. Yhtenä haastattelupäivänä haastattelutilana käytettiin jonkinlaista soitinvarastoa musiikkiluokan vieressä. Tilassa oli pöytä ja muutama tuoli kuten luokissakin, mutta viereisen musiikkiluokan äänet kantautuivat jonkin verran haastattelutilaan. Nauhoitetun haastattelun laatuun äänet eivät kuitenkaan vaikuttaneet ja itse haastattelutilannetta ne eivät vaikuttaneet häiritsevän. Nauhoituksessa käytetty iPhone-puhelin tallensi äänet hyvin ja kaikki haastattelut tallentuivat äänenlaadultaan selkeinä.

Haastattelut aloitettiin aina lämmittelykysymyksillä, joissa tutkija kysyi oppilaan kuulumisista ja mahdollisista viikon aikana tapahtuneista erikoisista tapahtumista. Tällä pyrittiin tekemään tilanteesta mahdollisimman rento. (Hirsjärvi & Hurme 2018, 90.) Tämän jälkeen tutkittavat johdateltiin tutkimusaiheeseen kysymällä, mitä muistikuvia heille oli jäänyt mieleen pidetyistä tanssitunneista, jonka jälkeen haastattelu seurasi haastattelurunkoa melko tarkasti samanlaisena jokaisessa haastattelussa. Koska pidettyjen tuntien ja haastattelujen välillä oli pisimmillään lähes kolme viikkoa, oli tärkeää, että tutkittavat johdateltiin aiheeseen vähitellen muistellen. On myös tiedostettava, että kokemuksista syntyvät merkitykset muuttuvat, mikä vaikuttaa kerätyn tiedon luotettavuuteen. Haastatteluissa tutkittavien tutkijalle antamat vastaukset liittyvät kokemuksen toiseen vaiheeseen, jossa eletystä kokemuksesta muodostetaan sanallinen kuvaus. Tämä kuvaus ei välttämättä vastaa täysin elettyä kokemusta, vaan tutkittava sekä tiedostetusti että tiedostamattaan tekee valintoja siitä, mitä tutkijalle kertoo. (Toikkanen & Virtanen 2018, 67–68.) Voidaan kuitenkin olettaa, ettei lapsilla ollut syytä antaa vääristeltyä tietoa kokemuksistaan, sillä tutkimus perustui vapaaehtoisuuteen.

Haastattelun teemojen valinnassa oli tärkeää pitää mielessä, millaisiin tutkimuskysymyksiin haastattelun avulla haluttiin saada vastaus (Eskola & Vastamäki 2010, 35). Kun tutkimusaiheena on oppilaan käsitykset ja kokemukset ja kukin oppilas on oma yksittäinen tapauksensa, tulee tutkijan pyrkiä pysymään erossa liian tarkoista ennakko-oletuksista. Ihmisten tutkimuksessa läsnä ovat aina merkitykset, joita ihmiset olemassaolostaan tekevät. Näin ollen haastatteluissa annetut vastaukset ovat jo muokkautuneet yksilön mielessä kokemuksista konstruoiduiksi merkityksiksi, joihin vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset ja niille annetut merkitykset. Vastauksissa on siis aina jo jonkinlaisen arvolataus koskien kyseistä kokemusta. Fenomenologisen tutkimuksen, millainen tämäkin tutkimus on, haasteena on se, että vaikka tavoitteena on tutkia kokemuksia, tutkittavaksi oikeastaan tulevatkin yksilöiden kokemuksille antamat merkitykset. Kun pyritään ymmärtämään ihmisten kokemuksille antamia merkityksiä, ymmärrys tapahtuu tutkijan aiempaan ymmärrykseen perustuen. Näin ollen tutkijan raportoimat tulokset tutkittavan kokemuksille antamista merkityksistä ovat aina tulkintoja tutkijan sen hetkisen ymmärryksen avulla tehtynä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Kun kokemusta halutaan tutkia teemahaastattelun muodossa, voidaan tutkimuksen laatuun ja siten myös luotettavuuteen vaikuttaa jo sen suunnitteluvaiheessa. Kun tutkija pohdii etukäteen, millaisin kysymyksin haastattelun teemoja voidaan syventää, on todennäköisempää saada vastaus tutkimusongelmaan. Tässä tutkimuksessa ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä haastattelurunko testattiin kahdesti tutkittavien ikäryhmään kuuluvilla tanssinharrastajilla. Esitestauksessa haastatteli ja viittasi kysymyksillä tutkittavien edellisiin tanssitunteihin. Esitestauksen perusteella kysymyksiä muokattiin paremmin ymmärrettävään muotoon ja saatiin ennakkokäsitys siitä, mitkä aiheet voivat olla tutkitaville vaikeita. Lisäksi saatiin suuntaa antava käsitys haastattelun kestosta, mikä auttoi haastatteluajkojen sopimisessa luokkien opettajien kanssa.

Teemahaastattelussa on tärkeää, että haastateltava saa omin sanoin kertoa mielipiteensä aiheesta, mikä tarkoittaa, että tutkijan ei tule muodostaa liikaa tai liian sanatarkkoja kysymyksiä, jotka saattaisivat johdatella vastaajaa suuntaan tai toiseen. Esimerkiksi kysymys: *Miten paljon pidit tehdyistä harjoituksista* saattaa johdatella haastateltavan vastaamaan, että piti harjoituksista jonkin verran, vaikka hän olisi alunperin kokenut, ettei pitänyt harjoituksista ollenkaan. Teemahaastattelun kysymysten tulisikin olla mahdollisimman avoimia, jotta haastateltavan todellinen mielipide pääsee esiin. Teemahaastattelussa

on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä ja näin päästä syvemmälle haastateltavan ajatusmaailmaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Haastateltavien ollessa lapsia ja oletuksen mukaan melko vähäsanaisia, tutkija oli kuitenkin tehnyt haastattelurungon melko tarkaksi.

### 5.3 Aineistonkäsittely

Aineistonkäsittely aloitettiin heti haastattelujen teon jälkeen niiden litteroinnilla. Nauhoitetut haastattelut litteroitiin sanatarkasti ja mukaan pyrittiin kirjaamaan myös kaikki täytesanat, selkeästi kuultavat naurahdukset ja pitkät mietintätauot. Litteroituun tekstiin ei kirjattu sanojen painotuksia, pieniä taukoja tai äännähdyksiä, koska niiden ei katsottu vaikuttavan merkittävästi saadun tiedon analysointiin. Kaikki haastattelut litteroitiin samoja periaatteita noudattaen, mikä on edellytys aineistonkäsittelyn luotettavuudelle. Haastattelujen kestot vaihtelivat 6.45–14.59 minuutin välillä ja litteroitua tekstiä tuli yhteensä 77 sivua.

Aineiston analyysi tehtiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistosta siis eriteltiin mainintoja, joiden katsottiin vastaavan tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95.) Analyysin apuna käytettiin haastattelurungon teemoja, jotka olivat *lasten kokemukset tanssista, lasten käsitys ja asenne tanssia kohtaan sekä osallisuus taiteeseen ja kulttuuriin*. Ensimmäisessä analyysin vaiheessa aineistosta nostettiin esiin Word-kommenttityökalun avulla kaikki ne ilmaukset, jotka liittyivät haastattelurungon teemoihin, koska ne olivat tutkimusongelmien kannalta tärkeimmät vastaukset. Kommentit kirjoitettiin pelkistettyinä ilmauksina. Tämän jälkeen kommentit ryhmiteltiin omaan asiakirjaansa teemoittain.

Ensimmäisenä ryhmiteltiin yhteen kaikki ne pelkistetyt ilmaukset, joissa lapset kuvailevat, millaista tanssi heidän mielestään on. Tämän jälkeen ilmaukset luettiin uudestaan läpi ja ryhmiteltiin alaluokiksi, jotka kuvaavat tanssia liikuntana tai harrastuksena ja tanssia taidemuotona. Tanssi liikuntana teemasta muodostui lopulta neljä alaluokkaa ja tanssi taidemuotona kuusi alaluokkaa. Teemojen alle kerättyjen pelkistettyjen ilmausten sisällönanalyysillä pyrittiin siis vähitellen tiivistämään aineistoa helpommin ymmärrettävään

muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Taulukossa 2 on esimerkkejä ilmausten tiivistämisestä teemasta tanssi taidemuotona ja taulukossa 3 näiden ilmausten mukaan muodostetut alaluokat.

## Taulukko 2. Ilmausten pelkistäminen teemasta tanssi taidemuotona

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Emmä tiää. Ku en mä tiää milt se tuntuu. (poika 1)	Oppilas ei osaa selittää, miksi tanssia kutsutaan taidemuodoksi.
No koska liikutaan, vaik baletissa, niin liikutaan sellasesti rauhallisesti ja näin, niin. (poika 7)	Baletti on taidetta.
No kun siinä on niinku kaikkia hienoja liikkeitä, niin joitain, aika moni sanoo, et se on tosi kaunista taidetta. (tyttö 2)	Joku muu on määrittänyt että tanssi on kaunista taidetta.
No mul tulee tost ekana mieleen niinku ne asut ja näyttämöt ja valot tavallaan, se kaikki millä se tanssi saadaan näyttämään hienolta... (tyttö 8)	Lavastus ja puvustus tekevät tanssista taidetta.
Koska toi on taidetta, mitä tehdään, siinä samalla. Ja sit näytetään tätä. (poika 11)	Esittäminen on taidetta.
No niinku et niinku, omat liikkeet tekee varmaan niinku taidetta siin. (poika 5)	Itse keksityt liikkeet ovat taidetta.
Niinku se tanssija on silloin taiteilija, joka tavallaan sillon suti jaloissa, käsissä ja päässä ja sit ne menee ja vie sen koreografian niinku taiteen tuuliin. (tyttö 8)	Tanssija on taiteilija.
No ehkä se, et se on vähän sen tyyppist et niinkun, ku esim jos kattoo semmost niinku ryhmätanssii, et kaikki tekee kaikki samaan aikaan ni se on vähän niinku semmone liikkuva taide oikeestaan. (poika 19)	Kun tanssitaan ryhmässä ja kaikki tekevät samaan aikaan, se on kuin liikkuvaa taidetta.

## Taulukko 3. Alaluokat teemasta tanssi taidemuotona

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Oppilas ei osaa selittää, miksi tanssia kutsutaan taidemuodoksi.	Vaikea kuvailla
Ei osaa kuvailla, mitä tanssitunnilla tehdään.	
Baletti on taidetta.	Institutionalisoitua
Joku muu on määrittänyt että tanssi on kaunista taidetta.	
Lavastus ja puvustus tekevät tanssista taidetta.	Esittävää
Esittäminen on taidetta.	
Itse keksityt liikkeet ovat taidetta.	Yksilön tuottamaa
Tanssija on taiteilija.	
Kun tanssitaan ryhmässä ja kaikki tekevät samaan aikaan, se on kuin liikkuvaa taidetta.	Ryhmän tuottamaa
Tanssia pitää harjoitella, että siitä voi tehdä taidetta.	Muotoa painottavaa
Tanssissa on hienoja liikkeitä ja se on kaunista, siksi se on taidetta.	
Tanssi on taidetta, koska siinä on hienoja liikkeitä.	
Tanssiliikkeet ja niiden hienous on taidetta.	
Koska tanssissa on erilaisia hienoja liikkeitä se on taidetta.	
Tanssi voi olla taidetta, koska siinä voi tehdä erilaisia liikkeitä.	
Taiteelliset liikkeet luovat hienot mielen (se tekee tanssista taidetta).	

Tanssi taidemuotona alaluokat yhdistyivät yläluokaksi, joka pysyi alkuperäisen teeman mukaisesti *tanssi taidemuotona*. Tanssi liikuntana alaluokista muodostui puolestaan lopulta yksi yläluokka, joka oli *tanssin merkitys*. Kokemukset jakautuivat 12:een eri alaluokkaan, jotka tiivistyivät lopulta kuuteen yläluokkaan. Yhdeksi yläluokaksi määrittyi osallisuuden kokemukset. Tämä yläluokka muodostui teoreettisesta viitekehyksestä operationalisoituja käsitteitä apuna käyttäen. Jos alaluokan ilmaus vastasi osallisuuden määritelmää se otettiin osaksi tätä yläluokkaa. Muita yläluokkia olivat *muut positiiviset kokemukset*, *ulkopuolisuuden kokemukset* ja *osattomuus* sekä *häiriötekijät*. Taulukoissa 4 ja 5 alaluokat on yhdistetty yläluokiksi.

**Taulukko 4. Yläluokat teemasta lasten käsitykset tanssista**

Alaluokka	Yläluokka
Tuottaa iloa	Tanssin merkitys
Oppimisen kohde ja väline	
Mahdollistaa ryhmään kuulumisen	Tanssi taidemuotona
Itseilmaisun mahdollistava liikuntamuoto	
Vaikea kuvailla	
Institutionalisoitua	
Ryhmän tuottamaa	
Yksilön tuottamaa	
Esittävää	
Muotoa painottavaa	

**Taulukko 5. Yläluokat teemoista lasten kokemukset**

Alaluokka	Yläluokka
Negatiivinen palaute / huomiotta jääminen	Ulkopuolisuuden kokemukset ja osattomuus
Epäonnistumisen kokemukset	
Äänekkyys häiritsi	Häiriötekijät
Poikien käytös häiritsi	
Myönteinen palaute / huomatuksi tuleminen	Osallisuuden kokemukset
Tunne yhteenkuuluvuudesta ryhmään	
Oppiminen merkityksellistä	
Vapauden kokemukset	
Itsetunnon vahvistuminen / voimaantuminen	
Tuotti iloa ja hyvän olon tunteita	Muut positiiviset kokemukset
Hyvä ilmapiiri	
Turvallisuuden tunne	

Tanssin merkitys ja tanssi taidemuotona yläluokkien kokoavaksi käsitteeksi määrittyi *käsitykset tanssista*. Kokemusten kokoavaksi käsitteeksi valittiin *lasten kokemukset tanssista*.

## 6 TULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä lapsilla on tanssista ja millaisia kokemuksia koulussa pidettävät taidetanssitunnit heille tarjoavat. Lisäksi haluttiin tietää, miten koulutanssi voi edistää lasten osallisuutta taiteeseen ja kulttuuriin. Aiempien tutkimusten mukaan lasten tanssikokemukset ovat olleet tavallisuudesta poikkeavia ja mahdollistaneet omien rajojen ylittämisen sekä tuottaneet erilaisia vapauden kokemuksia. Tutkimusta peruskoulussa opetetusta tanssista on vain vähän ja suuri osa on tehty tanssikasvatuksen tai taiteentutkimuksen näkökulmasta eikä niinkään kasvatustieteen viitekehysessä. Tämän vuoksi mielenkiintona oli tutkia, miten taidetanssin opettaminen voisi vastata perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin tuottaa osallisuuden kokemuksia (POPS 2014).

Haastatteluaineistosta saatiin teemoittelemalla selville, että tanssin opetus koulussa tarjosi lapsille sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia positiivisten aineiden kuitenkin korostuessa tuloksissa. Koska lasten käsitykset ja kokemukset vastasivat hyvin pitkälti toisiaan, voidaan olettaa, että opetukseen osallistuneet lapset sekä loivat, vahvistivat että muuttivat käsityksiään tanssista opetukseen osallistumisen myötä. Vaikka tanssitunnit oli sisällytetty opetukseen osana liikunnanopetusta, oppilaat kokivat tanssin normaalista liikunnanopetuksesta poikkeavana ja se tuotti usealle oppilaalle kokemuksia aktiivisesta osallistumisesta sekä mahdollisuudesta vaikuttaa omaan oppimiseen. Kokemuksista käy myös ilmi opettajan palautteen ja huomion tärkeys oppimiskokemuksessa ja vapauden merkitys oppilaan kiinnostuksen herättämisessä. Niin ikään huomataan, että osallistuminen koulutanssin opetukseen tuotti osallisuuden kokemuksia taiteeseen myös niille lapsille, joille aihe tuntui aluksi vieraalta.

### 6.1 Lasten käsitys tanssista taidemuotona

Lasten käsitykset tanssista olivat kirjavia ja kokonaisuudessaan melko suppeita. Tanssin ajateltiin tuottavan iloa, olevan sekä oppimisen kohde että väline ja mahdollistavan ryhmään kuulumisen sekä itseilmaisun. Osa oli etukäteen jännittänyt, tanssitaanko tunneilla paritansseja ja joku oli toivonut, että tunneilla harjoiteltaisiin break dancea. Käsitykset olivat selvästi yhteydessä siihen, millaisia aiempia kokemuksia lapsilla oli tanssista ja millaista tanssia he olivat nähneet.



### 6.1.1 *Vaikea kuvailla*

Lasten oli vaikea kuvailla käsityksiään tanssista taidemuotona. Kysyttäessä tuntuiko tanssissa siltä, että teki taidetta, eräs oppilas totesi: ”Emmä tiä. Ku en mä tiä milt se tuntuu.” (poika 1)

Tutkittavat etsivät vastauksissaan merkityksiä muista tuntemistaan taiteen muodoista kuten kuvataiteesta, valokuvista ja elokuvista. Lapset siis hakivat selitystä tanssitaiteelle muun muassa kulttuurisen tietonsa avulla. Lapset kokivat, että tanssi voidaan nähdä ikään kuin kuvina, jotka liikkuvat. Syvempiä perusteluja sille, miksi juuri se tekee tanssista taidetta, ei osattu tarkasti sanoa kuvata. ”No ehkä siin on kaikkii hienoi taidellisia liikkeitä tai jotain tämmösiä.” (poika 14) Eniten mainintoja tulikin alaotsikon *Muotoa painottavaa* alle. Lapset eivät osanneet tarkemmin kuvailla, millaiset liikkeet heidän mielestään luokituvat hienoihin, mutta vaihtelevat ja erilaiset liikkeet mainittiin usein vertailtaessa tanssia koululiikuntaan. ”No, ehkä ne liikkeet ja kaikki se hienous siinä ku tanssii ni se on sellasta taidetta.” (tyttö 6) ”No se, ku me liikuttiin semmosella niinku yhdenlaisella tavalla et ei niinku normaalisti kävellä, juosten tai tommottee, ku niinku eri tavoilla.” (poika 12)

### 6.1.2 *Muotoa painottavaa*

Tanssissa koettiin voitavan liikkua monipuolisemmin eri liikkumistavoin ja esimerkiksi eri tasoissa kuin koululiikunnan pelejä ja leikkejä korostavassa opetuksessa. Kysyttäessä miten kolutanssi eroaa tavallisista liikuntatunneista eräs oppilas kuvasi asiaa näin: ”No, me tehtiin hyvinkin eri asioita, ku normaalilla tanssi, ku normaalilla tunneilla, jumppatunneilla siis. -- Et, no, no vaikee sanoo, mut eniten me tehtiin kyl aika järkyttävän paljon erilaisia asioita.” (poika 12)

Tämän vuoksi erilaiset ja vaihtelevat liikkumistavat koettiin hienoina ja taiteellisina. Tästä voidaan päätellä, että lapset pyrkivät näin sanoittamaan sitä, että tanssiliikkeet ovat muodoltaan usein hyvin erilaisia kuin liikunnassa tuotetut liikkeet, joilla on suorituksen kannalta aina jokin funktio. Pituushyppääjä juoksee, ponnistaa ja kurottaa päästäkseen hypyllään mahdollisimman pitkälle. Tehtyjä liikkeitä arvotetaan saadun lopputuloksen eli hypyn pituuden perusteella. Ponnistus voidaan arvioida huonoksi, jos hyppy ei ulotukaan

niin pitkälle kuin tavoiteltiin, mutta tällöin on kyse esimerkiksi liikkeen teknisestä ajoituksesta eikä sen tuottamasta muodosta. Tanssissa jokaisen liikkeen muoto itsessään on merkityksellinen ja siirtymät liikkeestä toiseen luovat uusia merkityksiä – tanssimisella itsellään on arvo eikä vain sillä mihin tanssissa päädytään. Lasten käsitys tanssista taide-muotona rakentui siis heidän aiempiin kokemuksiinsa tanssista muodon kautta rakentuvana tietona.

### **6.1.3 Yksilön tuottamaa**

Omat liikkeet mainittiin myös tärkeänä taiteellisuutta tuottavana aspektina. Tämä liittyy vahvasti itseilmaisuuun. Aivan kuten muissakin taidemuodoissa mahdollisuus ja kyky ilmaista itseään nähdään yhtenä merkittävänä taidetta määrittävänä tekijänä. Yksilö voi pyrkiä välittämään tunteitaan, tulkitsemaan tai vaikuttamaan tanssillaan muihin (Taiteelle ominainen työskentely). Kun lapset kuvailivat tanssia yksilön tuottamana taiteena, merkittävässä roolissa olivat tanssijan itsensä valitsevat liikkeet ja tapa toteuttaa niitä, jolloin tanssi saattoi olla myös suunnittelematonta, improvisoitua ja syntyä hetkessä. ”No silloin ku teki niitä omia juttuja, ni silloin tuntu, et niinku on sellanen tavallaan niinku taiteentekijä.” (poika 18) vastasi eräs oppilas, kun häneltä kysyttiin tuntuiko, että itse teki tanssissa taidetta. Yksilön tuottamana tieto tanssista taidemuotona rakentui siis oppilaiden kokemuksen mukaan ennen kaikkea tunteiden välityksellä. ”--[M]ä en osaa kunnolla selittää sitä, mutta se, että niinku se tanssija on silloin taiteilija, joka tavallaan silloin suti jaloissa, käsissä ja päässä ja sit ne menee ja vie sen koreografian niinku taiteen tuuliin.” (tyttö 8)

### **6.1.4 Ryhmän tuottamaa tai institutionalisoitua**

Tanssi taidemuotona kuvattiin siis joko yksilön tai ryhmän tuottamana. Tanssin ollessa ryhmän tuottamaa taidetta valmiiksi koreografoidut liikkeet, teoksen harjoiteltu muoto ja ryhmän yhtenäisyys nousivat keskiöön. ”No ainaki se ku me niinku tehtiin sitä pientä koreografiaa, niin tavallaan silloin tuntu, että mä tuun tänne ja maalaan jälkeni.” (tyttö 8)

Lapset, jotka olivat nähneet erilaisten ryhmien esittämiä tansseja, kuvailivat tanssin olevan vaikuttavan näköistä, kun kaikki tanssijat liikkuvat yhtä aikaa samalla tavalla, tai kun

ryhmät liikkuvat muodostelmista toisiin. Joissakin oppilaiden vastauksissa nousi esiin tanssi taidemuotona jonkun muun kuin oppilaan itsensä tekemänä tai määrittämänä.

”No, se on semmosta niinku erilaista taidetta et niinku ihmisten muodostamaa taidetta, et se on niinku hienoa, sillain yhdellä tavalla. Niinku et sitä pidetään taiteena semmosena yhtenä tapana ja mä en oikein tiedä miks sitä kutsutaan, mut mä en, se on niinku yhdenlainen taidemuoto niistä monesta. (poika 12)

Baletti mainittiin yhtenä tanssitaiteen lajina ja sen ajateltiin noudattavan jotakin tiettyä tapaa liikkua, mikä on jo ulkoapäin määritetty taiteeksi. Vastauksissa nousi myös esiin käsitys, että jollain muulla, ehkä oppilasta korkeamman statuksen omaavalla on oikeus määrittää, mikä on taidetta. Näin ollen tieto tanssista taiteena rakentui oppilaiden kulttuurisen tiedon avulla.

### **6.1.5 Esiintymistä**

Oppilaiden käsitykset siitä, vaatiiko tanssi esiintymistilan tai mahdollisuuden tulla muille näytetyksi, jakautuivat. Yhden oppilaan mielestä tanssista tulee taidetta nimenomaan ulkoisten puitteiden avulla, kun tanssija puvustetaan ja hän esiintyy lavasteiden ja valojen keskellä. Toinen oppilas taas oli sitä mieltä, ettei tanssia tarvitse esittää, jotta sitä voitaisiin sanoa taiteeksi. Joitakin mainintoja tuli myös siitä, että tanssin täytyy olla hyvin harjoiteltua, jotta se voisi olla taidetta. ”Emmää tiedä. Tota noin ni, se ku toi oli enemmän sellast vähän niinku harjottelua, niin tota, eikä mitään sellast jotain erikoissupertanssii, jota jossain näytelmis olis, tai sillee.” (poika 21) Näin ollen osa oppilaista ei kokenut tekevänsä tunnilla taidetta, sillä he kokivat tunnilla vain harjoittelevansa. ”Koska ei me tehty silleen niin tanssijuttuja silleen. Et me tehtiin kaikkee muuta sillee.” (tyttö 17)

## **6.2 Lasten käsitys tanssin merkityksestä**

### **6.2.1 Tanssi on oppimisen kohde ja väline**

Tanssi kuvailtiin sekä oppimisen kohteena että välineenä. Tanssissa opittavat asiat liittyivät erilaisten liikkumisen tapojen ja liikemuotojen lisäksi itseilmaisuun, rytmikkaan ja

vuorovaikutustaitoihin. Lisäksi sen ajateltiin kehittävän psyykkisiä ominaisuuksia kuten rohkeutta ja keskittymiskykyä. Kun tutkittavat vertailivat tanssia koululiikuntaan, tanssi näyttäytyi vastauksissa monipuolisempänä ja vaihtelevampana liikuntamuotona, kuin mi-  
hin koululiikunnassa on totuttu. Koululiikuntaa kuvailtaessa vastauksissa tulivat esiin vain erilaiset pallopelit ja hippaleikit, minkä eräs oppilas kokikin poikia suosivana tapana harjoitella liikuntaa:

”[T]avallisilla liikuntatunneilla joko mennään puistoon, ja pelataan siel jotain jal-  
kapalloo tai jotain sellasta, joka sit taas on enemmän pojille mieleen, voiko sanoa  
näin. -- [N]iin sit se on tavallaan vähän epäreiluu muilleki, niinku silleen, et me  
otetaan enemmän jotain leikkejä ja pelejä kuin sellasii tietynlaisia tansseja.” (tyttö  
8)

Tanssin todettiin kehittävän myös erilaisia fyysisiä ominaisuuksia kuten voimaa, not-  
keutta ja tasapainoa. Tanssin ajateltiin olevan fyysisesti kevyempää kuin muiden liikun-  
tamuotojen ja oppimisen koettiin tapahtuvan pääasiassa omien kokeilujen ja rajojen ko-  
ettelun kautta. Tanssin katsottiin sopivan sekä tytöille että pojille, mutta vastauksissa tuli  
esiin myös näkemyksiä tanssista feminiinisenä liikuntamuotona, jolloin tiettyjen tanssi-  
lajien ajateltiin sopivan paremmin tytöille ja toisten puolestaan pojille. ”[Tanssiminen  
sopii] tytöille. Sopii myös jotkut tanssit esim pojille, esim striitit, breikit, niinku ehkä toi  
baletti on enemmän tyttöjen juttu, mut en dissaa, jos on, oot poikaki.” (poika 11) Lasten  
vastauksista välittyy kuitenkin myös nykyajan näkemys sukupuolisensitiivisestä ajatte-  
lusta. Yksilön ei tulisi lasten mielestä joutua välittämään sukupuolinormeista, vaan jokai-  
sella on oikeus valita ja tehdä sitä, mistä on kiinnostunut. Etenkin pojat puolustivat suku-  
puolensa oikeutta oppia tanssimaan, vaikka samalla he saattoivat mainita, ettei tanssi ole  
heitä varten. ”Noo, kyl se niinku ehkä tytöille ja pojille sopii sil tavalla molemmille. Et ei  
se oo niinku pelkkien vaikka tyttöjen harrastus. -- [K]oska kylhän pojatki voi tanssii. Et  
jos ne halua tanssii, ni kyl ne sit saa tanssii.” (poika 10)

Toisaalta tanssin katsottiin sopivan paremmin tytöille heidän sukupuolensa kuviteltujen  
ominaisuuksien mukaan. Tyttöjen ajateltiin olevan notkeampia ja kokonaisuudessaan tai-  
tavampia kuin pojat, millä perusteltiin tanssin sopivan paremmin tytöille. Yksi poika kui-  
tenkin mainitsi, että poikienkin on mahdollista harjoittelun avulla päästä samoihin tavoit-  
teisiin:

”No, se tota noin ni, öm, niinku öö on niinku tytöille ja pojille, et niinku siin ei tarvii olla niinku tie-- hyvä just jossain tietys asiassa, et sit niinku siin oppii niin hyvin et, jos esimerkiks tytöt osaa jotain paremmin mitä pojat, ni sitte pojat voi oppii sen sit siinä.” (poika 18)

Tanssi mainittiin myös mahdollisuutena oppia yhteistyötaitoja ja toisten huomioimista. ”[Voi oppia]--yhteishenkeä, koska siin on tosi paljon kaikkia niinku kavereita keitten kaa voi tanssia.” (tyttö 2) Lisäksi tanssissa opittuja liikkeitä ajateltiin voitavan käyttää hyödyksi jossain muualla. Tanssi oli siis myös oppimisen väline.

### **6.2.2 Tanssi tuottaa iloa**

Harjoitusten, joiden tarkoituksena oli mielikuvien avulla motivoida oppilaita liikkumaan eri tavoin ja kehittää heidän ilmaisutaitojaan, ajateltiin olevan sekä outoja että hauskoja. ”--[S]iellä tehään kaikkee outoo. --[K]oska me oltiin karhuja.” (poika 1) ”--[K]u me lämmiteltiin kaikkee tollasia hauskoja rapukävelyit ja tollasii, siäl oli kivaa.” (tyttö 6) Yksi tanssin merkityksistä olikin tutkittavien mielestä ilon tuottaminen. Lapset ajattelivat, että tanssiharrastuksen pariin hakeutuvat etenkin ne, jotka ajattelevat tanssin olevan kivaa. Ilon tunteiden katsottiin syntyvän muun muassa osaamisen kokemuksista ja halusta oppia juuri tätä liikuntamuotoa. Toisaalta ryhmässä toimimisen ja mahdollisuuden keksiä omia tansseja kavereiden kanssa ajateltiin tuottavan ilon ja hyvänolon tunteita.

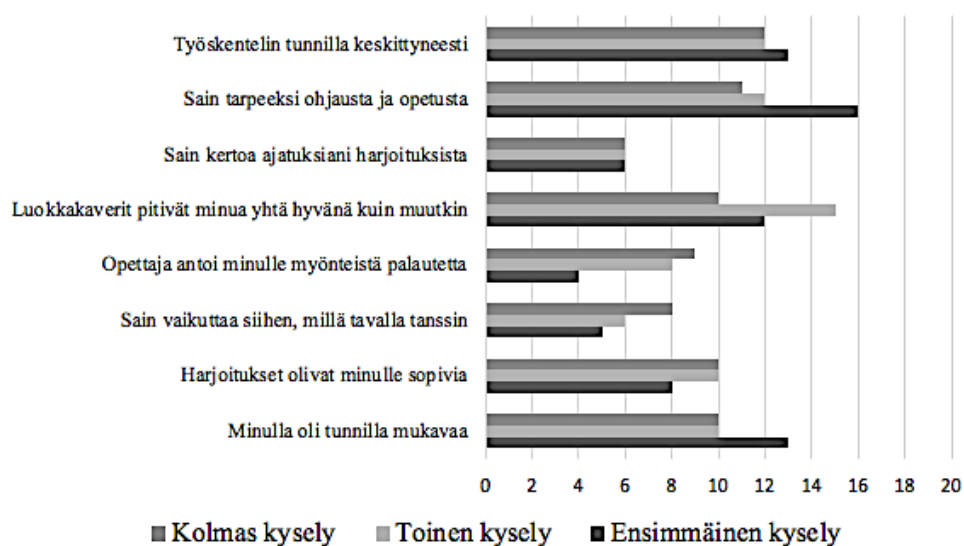
### **6.2.3 Tanssi mahdollistaa itseilmaisun**

Tutkittavat pitivät tanssia myös itseilmaisun mahdollistavana liikuntamuotona. Se koettiin sekä positiivisena että haastavana asiana. Yksi tutkittavista ajatteli, ettei pidä tanssista, koska ei halua esiintyä. Toinen tutkittava taas halusi suositella tanssia juuri sellaisille, keitä esiintyminen jännittää. Tanssin katsottiin sisältävän paljon valinnan vapauksia tarjoavia harjoituksia, mikä mahdollistaa omien rajojen koetteluun ja ylittämisen: ” Siinä avaa esimerkiksi potentiaalin.” (tyttö 6) ”--[S]e on tosi hyvää liikuntaa ja niinku siin saa ilmasta niin paljon itteensä et siinähan voi keksiä ihan uusia liikkeitä.” (tyttö 2)

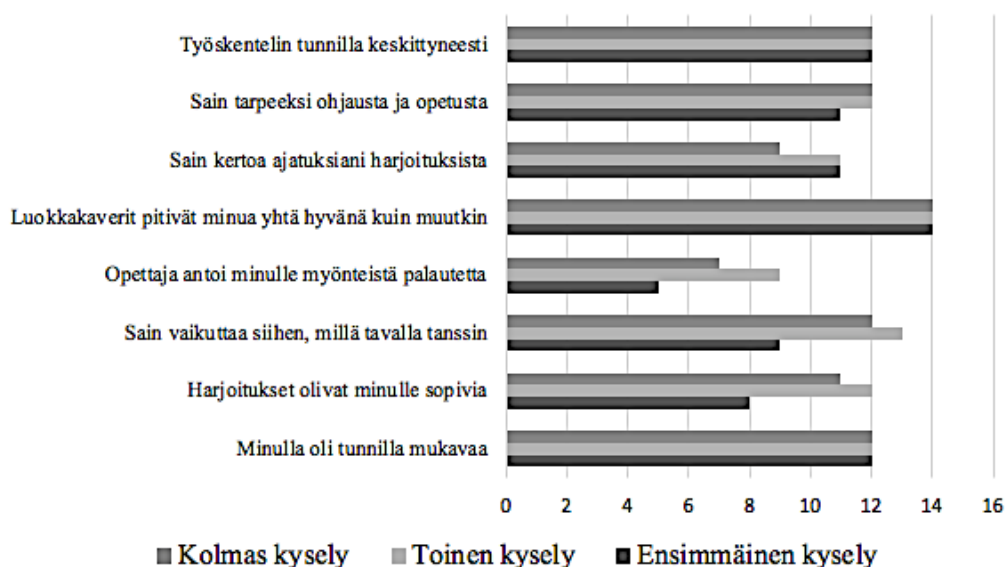
### 6.3 Tanssi kokemuksena

Kyselyaineistosta saatiin selville, että kahden opetukseen osallistuneiden ryhmien kokemukset poikkesivat jonkin verran toisistaan ja kokemuksiin näyttää vaikuttaneen useat eri seikat, joiden merkittävyyttä ei tässä tutkimuksessa ollut tarkoitus tai mahdollista selvittää. Kyselyaineisto ja haastattelujen tulokset yhdessä antavat kuitenkin viitteitä, miten ja miksi taidetanssia kannattaisi peruskoulussa opettaa. Näitä käsitellään myöhemmin pohdintaluvussa.

**Taulukko 6. Kolmasluokkalaisten ☺-vastaukset kyselyissä**



Taulukko 7. Neljäsluokkalaisten ☺-vastaukset kyselyissä



Taulukoihin 6 ja 7 on kerätty oppilaiden antamat ☺-vastaukset kolmella eri kyselykerralla kolmiportaisessa Hymynaama-kyselyssä (Liite 2). Taulukoista on luettavissa, että kyselyyn osallistuneista 4.-luokkalaisista 12 oppilasta 16:sta koki ensimmäisen kyselyn jälkeen, että tanssitunnilla oli ollut mukavaa, kun 3.-luokkalaisista 13 oppilasta 20:stä vastasi samoin. Prosentuaalisesti 4. luokan oppilaat siis näyttävät viihtyneen tunnilla paremmin. Tarkasteltaessa vastauksia muihin kysymyksiin merkittävin ero luokkien välillä näyttää olevan vapaudessa ilmaista omia ajatuksia harjoituksista. 4.-luokkalaisista 11 oppilasta 16:sta, mutta 3.-luokkalaista vain kuusi oppilasta 20:stä oli saanut kertoa ajatuksiinsa harjoituksista. Niin ikään vain viisi oppilasta 20:stä 3. luokan oppilaasta koki, että sai vaikuttaa siihen, millä tavalla tanssii. 4.-luokkalaisista sen sijaan yhdeksän 16:sta oli kokenut voivansa vaikuttaa omaan tanssimiseensa. 4. luokan oppilailla oli siis ollut tunnilla enemmän vapauden kokemuksia. Kysyttäessä opettajan antamasta palautteesta molemmilla luokilla harva oppilas koki saaneensa myönteistä palautetta. Tutkitun oppitunnin perusteella näyttää siltä, että oppitunnilla koetut vapauden kokemukset ja opettajan myönteisen palautteen määrä saattoivat vaikuttaa oppilaiden viihtyvyyteen tunnilla.

Oppilaiden kokemukset vastasivat tunnista tehtyjä havaintoja. Luokkien yleinen asenne jo tunnin alkaessa vaikutti erilaiselta. 3. luokan oppilaat vaikuttivat heti alkuun levottomammilta kuin 4. luokan oppilaat, millä oli varmasti vaikutus opettajan tapaan ohjata tuntia. Nuorempien oppilaiden kanssa opettajan huomio kiinnittyi enemmän oppilaiden

ohjaamiseen ja ryhmänhallintaan kuin positiivisen palautteen antoon. Opettaja ei myöskään ehtinyt käydä 3. luokan oppilaiden kanssa niin montaa harjoitusta läpi kuin mitä 4.-luokkalaisten tekivät, vaikka harjoitukset pääosin olivat samankaltaisia. 3. luokan oppilaiden kanssa omien valintojen tekeminen ei siis osittain ollut mahdollista hitaamman etenemistahdin vuoksi. Havaintojen perusteella oppilaat vastasivat melko rehellisesti kyselyyn, sillä 3.-luokkalaisten vastauksissa omaa keskittymistä tunnilla oli arvioitu heikommaksi kuin 4.-luokkalaisten, jotka havaintojenkin mukaan keskittyivät paremmin.

Toisessa kyselyssä 3.-luokkalaisten viihtyvyys oli laskenut. Vain kymmenen oppilasta 19:stä vastanneesta kertoi tunnilla olleen mukavaa. 4.-luokkalaisten viihtyvyys oli pysynyt samana eli 12 oppilasta 16:sta viihtyi hyvin. Kokemukset mahdollisuuksista valita, millä tavalla tanssii, olivat nousseet 3.-luokkalaisten keskuudessa. Kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa omaan tanssimiseen pysyi 3. luokan oppilaiden keskuudessa kuitenkin prosentuaalisesti samana kuin edellisellä kerralla, sillä osallistujia oli vähemmän. 4. luokalla 13 oppilasta 16:sta koki saaneensa vaikuttaa omaan tanssimiseensa. 4. luokan oppilaiden vapauden kokemukset olivat siis lisääntyneet. Toisen kyselyn vastausten perusteella omien ajatusten ilmaisun vapaudella näyttää edelleen olevan yhteys viihtyvyyteen oppitunnilla, mutta mahdollisuus vaikuttaa omaan tanssimiseen ei suoraan lisännyt 3. luokan oppilaiden viihtymistä.

Kolmannen kyselyn perusteella merkittävin muutos oppilaiden vastauksissa oli 3. luokan oppilaiden kokemukset mahdollisuuksista vaikuttaa siihen, millä tavalla he tanssivat. Nyt 3.-luokkalaisista 8 oppilasta 17:stä vastanneesta, eli lähes puolet, koki voivansa vaikuttaa siihen, millä tavalla tanssii. Korotus ensimmäisen kyselykerran kokemuksiin on 22 prosenttiyksikköä. Lisäksi 3. luokan oppilaista yhdeksän 17:stä, eli yli puolet, oli saanut myönteistä palautetta opettajalta, mikä oli 33 prosenttiyksikköä enemmän kuin aiemmin. Tanssitunnilla viihtyminen oli myös kohonnut edelliskerrasta, vaikkei se vielä yltänytkaan ensimmäisen kyselykerran tasolle. Vapauden kokemuksilla näyttää siis edelleen olevan yhteys viihtymiseen tunnilla.

Seuraavaksi käsitellään tarkemmin, miten eri seikat ovat vaikuttaneet oppilaiden kokemuksiin ja miten he selittävät vastauksissaan tunnilla viihtymistä. Haastattelujen analyysi-



sin perusteella tullaan muun muassa näkemään, että luokkakavereiden vaikutus viihtyvyyteen on ollut opettajan palautetta merkittävämpää, vaikka kyselyn tuloksissa ei näy vaihtelua luokkakavereiden suhtautumisessa toisiinsa.

### **6.3.1 *Tanssi osallistaa oppimiseen ja taiteeseen***

#### **Myönteinen palaute**

Kokemuksista tehty analyysi tuo esiin, että osallistuminen taidetanssin opetukseen tuotti oppilaille osallisuuden kokemuksia. Oppimistilanteessa oppilaat saivat havaintojen mukaan enemmän myönteistä kuin kielteistä palautetta ja haastattelussa oppilaat kertoivat kokeneensa tulleen huomatuksi. Kysyttäessä, mistä oppilas päätteli opettajan huomaneen hänet, eräs oppilas esimerkiksi vastasi: ”No ku, öö, se [opettaja] niinku sano mulle, että sää tanssit tosi hyvin ja tämmöstä.” (tyttö 2) Vain kaksi oppilasta koki, ettei opettaja huomannut heitä ja he perustelivat sitä sillä, ettei opettaja sanonut henkilökohtaisesti juuri heille mitään. Kolme oppilasta eivät olleet aivan varmoja, oliko opettaja huomannut heidät. Suurin osa kuitenkin koki tulleen huomatuksi ja siihen riitti opettajan katseen kohdistuminen juuri heihin. Osa oli saanut myös henkilökohtaista sanallista palautetta ja joidenkin mielestä opettajan katseessa ja kehollisessa ilmaisussa oli ollut erityistä hyväksynnän välittämistä. Eräs oppilas kertoi tulleen huomatuksi seuraavalla tavalla: ”No ku se katto mua ja sit se näytti mulle peukkua ja sit tota sit se oli yleensäkin kattonu mua sillee mukavasti.” (tyttö 15)

#### **Kuuluminen itselle tärkeään ryhmään ja turvallinen ilmapiiri**

Useassa haastattelussa nousi eri vaiheissa esiin ryhmän tärkeys oppimiskokemuksessa. Oman luokan kanssa olo tuntui turvalliselta ja oppilaat kokivat olevansa osa heille merkityksellistä ryhmää. Heti tunnin jälkeen tehdyissä kyselyissä 4. luokan oppilaat vastasivat toistuvasti muiden oppilaiden pitävän toisiaan yhtä hyvinä kuin muutkin. 3. luokan oppilaiden vastaukset kyselyissä vaihtelivat jonkin verran oppituntien välillä, mutta heistäkin suurin osa oli silti kokenut tulleen luokkatovereidensa silmissä pidetyksi yhtä hyvänä kuin muut. Vaikka havaintojen mukaan harjoitukset oli pääasiassa suunniteltu yksilöharjoituksiksi, oppilaat saivat silti tanssia välillä myös pareittain ja viimeisellä tunnilla

toiselle luokalle pidetty tanssikisa oli tuottanut monelle kokemuksen kuulumisesta merkityksellisenä osana omaan ryhmäänsä.

### Vapauden kokemukset ja oppimisen merkityksellisyys

Oppilaiden osallistaminen omaan oppimiseensa avointen harjoitusten avulla tuotti kokemuksia aktiivisesta toimijuudesta. Oppiminen oli oppilaille merkityksellistä, koska se perustui suurelta osin omiin oivalluksiin. Harjoitukset tukivat autonomista oppimista ja erilaiset vapauden kokemukset loivat voimaantumisen kokemuksia. Kysyttäessä tuntuiko tanssiessa, että teki taidetta, eräs oppilas vastasi, että tuntui ja perusteli syytä seuraavalla tavalla: ”Se niinku avaa sydämen jotenki ihanasti ja sitte siellä jossain kohtaa täällä (näyttää rintaa) yläilmoissa on pieni lämpö.” (tyttö 6) Oma taiteilijuuden kokemus näyttää siis vaikuttaneen oppilaaseen myönteisesti.

### Itsetunnon vahvistuminen ja voimaantumisen kokemukset

Oppilaiden odotukset tanssitunnin suhteen poikkesivat toteutuksesta jonkin verran, mikä oli usealle haastatellulle yllätys. Oppilaiden käsitykset tanssista olivat melko suppeat ja rajoittuivat vain joihinkin tiettyihin tanssilajeihin. Se että opetus olikin mihinkään tanssilajiin sitoutumatonta ja tarjosi paljon vapauden kokemuksia, teki oppimiskokemuksesta monelle yllättävän positiivisen. Erilaisten vapauden tunteiden kautta oppilaiden itsetunto sai vahvistusta ja he kokivat voimaantuvansa. Kysyttäessä mitä tanssin avulla voi oppia, eräs oppilas vastasi: ”No sillee voi niinku mun mielest ainaki voi oppia vähä sillee et ei o pakko aina tehdä sitä, mitä toinen käskää, ja sit sä voit vaan niinku tanssia, eikä kukaan muu niinku päättää siitä.” (tyttö 15) Oppilas oli siis saanut vahvistusta itsetunnolleen ja rohkeutta tehdä itsenäisiä päätöksiä. Toinen oppilas puolestaan kuvaili, missä koki olevansa hyvä tanssissa: ”No, mä tanssin tosi monipuolisesti niin mä oon aika hyvä monessa liikkeessä.” (tyttö 2) Vastauksesta voi päätellä, että oppilas sai tunnilla onnistumisen kokemuksia ja hänen pystyvyystunteensa sai siten vahvistusta.

### **6.3.2 Oppimisilmapiiri vaikuttaa kokemukseen**

Taidetanssiin tutustuminen oli yleisesti positiivinen kokemus kaikille tutkittaville. 19 oppilasta 21:stä kertoi, että tanssiminen oli ollut kivaa. Kaksi oppilasta, jotka sanoivat, että

tanssiminen oli tylsää, totesivat kuitenkin, että välillä se oli myös kivaa. Eniten positiivisia mainintoja sai tunnilla vallinnut ilmapiiri, joka oli kaikkien tutkittavien mukaan ollut pääosin hyvä. Puhuttaessa ilmapiiristä nousivat luokkatovereiden käytös ja suhtautuminen tanssiin sekä toisiin luokkatovereihin keskeisiksi ilmapiiriä määrittäviksi tekijöiksi toisin kuin pelkän kyselyn tulokset olisivat antaneet ymmärtää (kts. taulukot 5–10). Vaikka ilmapiirin koettiin olevan kokonaisuudessaan hyvä, tyttöjen vastuksissa korostuivat tuntia häirinneet tekijät ja poikien vastauksissa tunnin ilmapiiriä nostaneet seikat. Moni oppilas mainitsi, että tunnilla tuntui hyvältä, koska he kokivat olevansa tasavertaisia ja yhtä taitavia kuin muut. Se, ettei opettaja eivätkä muut oppilaat puuttuneet virheisiin tai toisen tapaan tanssia, loi mukavaa ja turvallista tunnelmaa. Oppilaat kuvailivat, miksi tunnilla tuntui hyvältä: ”Se kun siel on tavallaan tuttujen seurassa ja ei oo mitään uutta ja pelottavaa.” (tyttö 8)

”[Ilmapiiri oli] [h]yvä. Et ketään ei ollu sellatti, et sä oot paljon huonompi ku minä tai jotain tällasta. -- Et niinku, [opettaja] ei ollu heti jos teki virheen, ni ei ollu sillatti et niinku huutamassa, että nyt sä teit väärin, et niinku yritä ny viäl vähän paremmin.” (poika 18)

Vastaavasti luokkatovereiden häiritsevä käytös tai negatiivinen suhtautuminen toisiin oppilaisiin laski tunnin ilmapiiriä. Etenkin tyttöjen vastauksissa korostuu stereotyyppinen ajattelu, että pojat häiritsivät, tai olivat äänekkäitä, koska he eivät pitäneet tanssista. Haastattelujen perusteella tämä ajattelumalli ei kuitenkaan saanut vahvistusta, vaan äänekkyyys ja eloisuus johtui muista seikoista. Eräs oppilas kuvaili ilmapiiriä seuraavasti: ”[Ilmapiiri oli] [s]emmonen, no ehkä jotenki vähän äänekkäs, et siel oli aika paljon semmost huutoo. -- No [johtui] varmaan, no ehkä siitä, että meidän luokka on aika mölyisä. -- Kyl meiän luokalt yks poikaki sano, että tanssii vois harrastaa.” (poika 3)

Toisaalta äänekkyyys tanssitunnilla johtui havaintojen mukaan osittain tunnilla vallinneista vapauden mahdollisuuksista. Etenkin havainnoissa korostui se, että oppilaat innostuessaan saattoivat kiljahdella, tai halusivat sanallisesti selittää kavereilleen tai opettajalle, mitä ovat parhaillaan tekemässä. Kun tämä tunteiden vapaus oppilaille sallittiin, tuotti se parhaimmillaan tai pahimmillaan erittäin innokasta puheen sorinaa ja kiljahtelua. Oppilas selitti, miksi tunnilla tuntui hänen mielestään hauskalta ja mukavalta: ”--[K]ato

ku tuol sai tehdä aika paljon vapaasti, ni kavereitten kaa me tehtiin ihan jotain hauskoja juttui. -- Kaikki oli hyväl, tuulel ja ei ollu, niin aika moni tykkäs tost.” (poika 11)

### 6.3.3 *Muita huomioita*

Osa oppilaista koki tanssin fyysisesti haastavampana kuin toiset. Toisille se antoi energiaa loppupäiväksi ja yksi koki, että se vei kaiken energian, mutta koki tämän positiivisena asiana. Muutama oppilas, joilla oli liikunnallisia harrastuksia, koki tanssin fyysisesti paljon helpompana kuin omat harrastukset ja koulutanssin ei koettu tuottavan tarpeeksi haastavia kokemuksia. Näillä oppilailla omiin harrastuksiin kuului liikunnallisesti haastavia harrastuksia kuten showdance, muodostelmaluistelu ja parkour. Toisaalta samat oppilaat sanoivat, ettei koulussa opetettu tanssi voikaan olla erityisen haastavaa, koska sen pitää mahdollistaa kaikkien osallistuminen.

”No koulussa ku mietitään, ni meidänhän luokalta on muutamia ku harrastaa vähän kaikennäköstä tanssimista ja liikuntaa, mut ei tavallaan sillee voi olettaa, että kauan mitään haastavaa tai silleen tehdään, koska kuitenkin ollaan koulussa jossa yritetään kaikille saada silleen niinku tasavertaisesti.” (tyttö 8)

Vaikka tulokset pääasiassa esittävät tanssin positiivisessa valossa, oppilailla oli myös joidakin osattomuuden kokemuksia ja epäonnistumisia tuntien aikana. Eräälle oppilaalle oma fyysinen vaiva hankaloitti ensimmäisellä oppitunnilla harjoituksiin osallistumista, minkä vuoksi hän sanoi valinneensa kyselyssä ensimmäisellä kerralla surullisia naamoja. Yksi tunnin aikana yhdessä toiminut pienryhmä koki puolestaan epäonnistuneensa harjoituksessa, jossa piti itse keksiä tanssi ja esittää se muille pienen kisailun muodossa. Nämä oppilaat kokivat, että aikaa oli liian vähän eikä mielikuvitus toiminut aikapaineen alla. Ryhmään kuulunut oppilas kuvailee, mistä ei pitänyt tanssitunnilla: ”No siitä battlesta, ku meil oli -- Siin oli niinku pojat vastaan tytöt tanssi, öö, kilpailu. -- ja sit ku sitä aikaa oli niin vähän, niin mä en, me ei keksitty mun ryhmän kaa oikeestaan mitään. (tyttö 2)”

Lisäksi yksi oppilas koki ikävänä sen, että pojat olivat vähätelleet ja haukkuneet sekä tanssia että tyttöjen taitoja. ”--[K]u meidän luokalta kaikki pojat sano aina tytöille, et ne tanssii huonosti, tai tekee kaiken huonosti. -- No jotkut pojat aatteli, että niinkun on ihan

tyhmää tanssii, et se on vaan tyttöjen asia ja sitten tyttöjen mielestä taas se on just kaikkein paras koulutunti.” (tyttö 4)

Vain kaksi oppilasta mainitsi, että ” pärjää kyllä omilla harrastuksilla” ja yksi oppilas toivoi tanssia lisää, jos siinä opetetut liikkeet olisivat haastavampia. 18 oppilaalla 21:stä oli harrastuksia vapaa-ajalla. Monet oppilaat kuvailivat tanssia yhdeksi mahdolliseksi harrastusmuodoksi sellaisille, jotka ovat siitä kiinnostuneita. Heidän omat harrastukset olivat löytyneet erilaisin osallistamisen keinoin kuten vanhempien, sukulaisten tai kavereiden suositusten kautta sekä erilaisten näytetuntien, kokeilukertojen ja mainosten innoittamina. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden osallistuminen tanssinopetukseen koulussa oli herättänyt muutaman oppilaan mielenkiinnon ja se mainittiin yhdeksi mahdolliseksi harrastukseksi, jota voisivat tulevaisuudessa ajatella kokeilevansa. Tanssia toivottiinkin kouluun enemmän, koska sen koettiin kehittävän fyysisiä taitoja, antavan paljon valinnan vapauksia ja mahdollisuuden tehdä kavereiden kanssa yhteistyötä. Osallistaminen oli siis herättänyt kiinnostuksen osallistua ja tulla osalliseksi tätä taidemuotoa ja harrastusta.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli monimenetelmäisesti selvittää, millaisia käsityksiä lapsilla on tanssista ja millaisia kokemuksia osallistuminen taidetanssin opetukseen koulun liikuntatunneilla tuottaa. Kokemusten analyysillä pyrittiin selvittämään, miten osallistuminen tämän kaltaiseen opetukseen voi tuottaa osallisuuden kokemuksia taiteeseen ja kulttuuriin.

Lasten käsityksissä oli paljon yhteistä aiempien tutkimusten kanssa. Tulokset vahvistavat tutkimuksia siitä, että lapset eivät välttämättä miellä kokemaansa tanssia ”oikeaksi tanssiksi”, jos se ei vastaa heidän käsitystään siitä, miten tanssia tulee opettaa. Kaikki tutkitut eivät mieltäneet tunneilla harjoiteltua tanssia kunnolliseksi, kun aikuinen ei määritellyt, millä tavalla tulisi liikkua. (Pakkanen 1998, Anttila 2013, 181.) Lasten käsityksissä korostui näkemys tanssista muotoa painottavana taidemuotona. Tämäkin käsitys on yhteneväinen aiemman tutkimuksen kanssa (Pakkanen 1998, 23–24). Musiikin tarpeellisuutta

tanssin yhteydessä sen sijaan ei tässä tutkimuksessa juurikaan nostettu esiin lasten tanssikäsityksissä. Pakkasen (1998) aiemmin löytämä käsitys tanssin yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta nousi tutkimuksessa esiin, kun lapset pohtivat kenelle tanssiminen sopii. Harrastusmuotona sen ajateltiin sopivan siitä kiinnostuneille ja lajia jo osaaville. Tanssin merkitys oli tähän tutkimukseen osallistuneille hyvin samanlainen kuin aiemmassa tutkimuksessa. Tanssin merkitys on mahdollistaa itseilmaisu ja omaan oppimiseen vaikuttaminen sekä tuottaa iloa (Pakkanen 1998, 24). Opetus myös muokkasi monen tähän tutkimukseen osallistuneen lapsen käsitystä tanssista positiivisempaan suuntaan, kuten aiemminkin on todettu käyvän (Anttila 2013, 120).

Tutkittavat kuvailivat kokemuksensa ja aiemman tietonsa perusteella tanssin taidemuotona sekä muotoa painottavana että yksilön tuottamana itseilmaisun välineenä. Myös tanssi institutionalisoituna kulttuurin tuotteena nousi lasten käsityksissä esiin. Kokemuksissa korostui oppilaiden havaintoihin perustuva tiedonrakentuminen. Oppilaat huomasivat keksivänsä aivan uusia liikkeitä, eli he tulivat tietoisemmiksi omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan käyttää niitä. Haastatteluaineistosta saatiin teemoittelemalla selville, että lasten käsitykset ja kokemukset vastasivat hyvin pitkälti toisiaan, joten voidaan olettaa, että opetukseen osallistuneet lapset sekä loivat, vahvistivat että muuttivat käsityksiään tanssista opetukseen osallistumisen myötä. Tutkittavat muun muassa näyttivät muuttavan käsitystään siitä, kenelle tanssiminen sopii. Monet kertoivat vastauksissaan tanssin sopivan kaikille, vaikka poikaoppilaat kertoivat saapuneensa tunnille jännittäen, tanssitaanko tunnilla paritansseja tai balettia. Myös poikien katsottiin voivan tanssia balettia. Tuloksissa on yhteneväisyyttä sekä Anttilan (2013) että Nilgesin (2004) tutkimusten kanssa. Oppilaiden ennakkosasenteet vastasivat Nilgesin (2004, 309–310) aiempia havaintoja. Käsitysten muuttuminen puolestaan vastaa Anttilan (2013) ajatusta yhteisen kehollisen kokemuksen hyödyistä. Osallistuminen koko luokan yhteiseen tanssituntiin vähensi diskursseja, joissa tanssin ajatellaan olevan feminiininen liikuntamuoto ja sopivan vain tytöille. (Anttila 2013, 187)

Tanssin opetus koulussa siis opetti lapsille uusia käsitteitä, joilla puhua tanssista. Kuvaillessaan tanssikokemuksiaan tutkittavat käyttivät oppimiaan ilmauksia kuten ala- ja ylätaso, rytmit, hidas ja nopea liike sekä pyöriminen. Oppilaat olivat siis sisäistäneet tanssin elementtejä kehollisen kokemuksensa avulla, sillä havaintojen mukaan keskustelua har-

joituksista käytiin melko vähän. Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokkien oppimisympäristöt olivat oppilaiden kuvausten mukaan niin turvalliset ja kannustavat, että oppilaille ei erikseen tarvinnut selittää improvisoitujen liikkeiden itseisarvoa. Näyttää siltä, että oppilaan on mahdollista myös itse havaita taidetanssin esteettinen ulottuvuus, vaikka sitä ei oppilaille suoraan sanallistettaisi, niin kuin Blom ja Chaplin (1988) sekä Bergmann (1995) toivovat. Oppilaiden arvostava suhtautuminen toisiinsa loi suurimmalle osalle tutkittavista tunteen, että omat liikkeet ovat hyviä sellaisenaan, kuten improvisaation periaatteetkin määrittävät (Blom & Chaplin 1988, 28).

Tutkimukseen osallistuneiden lasten kokemukset tanssista muodostuivat osana liikunnan-opetusta. Opetuksen ensisijaisena tavoitteena ei kuitenkaan havaintojen tai haastattelujen perusteella ollut havaintomotoristen tai motoristen perusliikuntataitojen kehittäminen, saati näiden taitojen vahvistaminen, kuten liikunnan tavoitteet edellyttävät. Sen sijaan tavoitteet näyttivät keskittyvän oppilaiden osallisuuden ja kehollisen ilmaisun mahdollistamiseen, mikä myös on osa liikunnan opetussuunnitelman tavoitteita. (POPS 2014, 273.) Haastatteluista saattoi rivien välistä lukea, että tavallisilla liikuntatunneilla oppiminen on kontrolloidumpaa, mikä ei anna samalla tavalla vapauksia vaikuttaa omaan oppimiseen ja sen tavoitteisiin. Tällöin oppimistilanteet saattavat tarjota vähemmän osallisuuden kokemuksia. Koulutanssin opetus kuitenkin lähestyi tässä tutkimuksessa tapauksessa tanssia taiteen näkökulmasta, kuten Bergmann (1995, 6) artikkelissaan luovan tanssin opetuksen edellytykseksi esittää. Näin ollen tanssin harjoittelu kouluympäristössä mahdollisti opetussuunnitelmassa esiintyvän tavoitteen tuottaa osallisuutta. Tärkeää on, että osallisuuden kokemukset liittyivät sekä omaan oppimiseen että taiteeseen ja kulttuuriin.

Osallisuuden kriteereistä täyttyivät myönteisen palautteen saaminen ja huomatuksi tuleminen, itselle merkitykselliseen ryhmään kuuluminen, autonomian kokemus, vapaus valita ja vaikuttaa, voimaantuminen ja kokemus aktiivisesta toimijuudesta. Tanssin monipuolisuus liikuntamuotona herätti lapsissa innostusta ja mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa oli sekä motivoivaa että normaalia poikkeavaa.

Lasten kokemusten perusteella näyttää siltä, että koulutanssin opetuksessa oli integroivan taideopetuksen piirteitä (Räsänen 2009, 35–36). Tunneilla opeteltiin liikkumaan sekä valmiin opettajan näyttämän mallin, eli muodon, mukaan että itseään ilmaisten. Keksittävien liikkeiden innoittajina käytettiin myös oppilaiden havaintoja muun muassa luonnosta ja

siellä liikkuvien eläinten liikkumistavoista. Edellä mainittujen lähestymistapojen avulla oppilaat tulivat tietoisiksi luovan tanssin kulttuurista ja käytännöistä. Valmiin mallin mukaan toimiminen innosti kuitenkin oppilaita vähemmän kuin avoimet valinnan vapauksia sisältävät tehtävät. Tulokset vahvistavat aiempia tutkimuksia, joissa omaehtoinen kokeileva lähestymistapa on todettu voimaannuttavaksi ja toisaalta opettajajohtoinen vähemmän innostavaksi tavaksi oppia. (Burridge 2010; Nilges 2004.) Tähänkin tutkimukseen osallistuneet oppilaat kaipaivat opettajajohtoiseen lajiharjoitteluun enemmän haasteita, jotta se olisi ollut innostavampaa.

Oppilaat pitivät erilaisista harjoituksista tunneilla. Opittavat asiat liittyivät erilaisten liikkumisen tapojen ja liikemuotojen lisäksi itseilmaisuun, rytmiikkaan ja vuorovaikutustaitoihin. Lisäksi oppilaat kokivat tanssin kehittävän psyykkisiä ominaisuuksia kuten rohkeutta ja keskittymiskykyä. Pidetyiksi harjoituksiksi nimettiin niitä, joissa oppilaat kokivat onnistuvansa. Myös tämä tulos on yhteneväinen aiempien tutkimustulosten kanssa (Bond & Stinson 2007, 168; Nilges 2004, 309). Osalle merkittävää oli oman fyysisen taitavuuden näkyväksi tekemisen, osalle itseilmaisu ja joillekin ryhmässä toimiminen. Mielekkyys syntyi siis pätevyyden kokemuksista, kun oppilas pystyi hyödyntämään omia vahvuuksiaan. Vahvuudet olivat erilaisia kuten fyysinen kyvykkyys, taito ilmaista itseään tai hyvät sosiaaliset taidot. Omien vahvuuksien löytäminen ja näyttäminen mahdollistivat lapsille lopulta kokemuksen ”oikeasta tanssista”. Samanlaisia toiveita ”oikean tanssin” kokemuksesta nousee esiin lähes viikoittain taiteen perusopetuksen tanssitunneilla käyvillä lapsilla. Käsitys ”oikeasta tanssista” näyttää perustuvan siihen, mitä on nähnyt jonkun muun tekevän ja toiveesta pystyä tekemään samoin. Yhteyttä harjoitteiden ja valmiin koreografian välillä voi olla vaikea nähdä. Edes lapsia tanssitunneille kuljettavat vanhemmat eivät aina tunnu ymmärtävän millaisia ilmaisutaitoja tanssitunneilla koettu leikki voi myöhemmin tuoda tanssijassa esiin. Mahdollisuus kokeilla leikin avulla turvallisessa ympäristössä erilaisia liikkumisen tapoja auttaa lapsia vähitellen huomaamaan ja kehittämään vahvuuksiaan, jolloin toivomus ”oikeasta tanssista” voi täyttyä.

## 7.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimukseen osallistuneille lapsille tanssi tuotti juuri niitä positiivisia kokemuksia, joilla ArtsEqual-hankkeen toimenpidesuositus perustelee tanssin lisäämistä kaikkien lasten koulupäivään. Tämän vuoksi suositusta ei voi jättää huomiotta. Tutkimus vahvisti



myös sitä näkemystä, että eri taiteenalan toimijoiden on syytä tehdä yhteistyötä peruskoulujen kanssa, sillä alan ammattitaito mahdollistaa syvällisemmän lähestymistavan taiteeseen. Tutkimus antoi myös uutta tietoa siitä, että tanssi tuottaa samanlaisia kokemuksia sekä niille, jotka muutenkin pääsevät osallisiksi taiteesta ja kulttuurista, että niille, jotka normaalisti kuuluvat ei-osallisten joukkoon. Näin ollen voidaan todeta, että tanssi hyödyttää yhtä lailla kaikkia.

Opetus sisälsi vain vähän keskustelua harjoituksista, mikä nousi esiin sekä havainnoissa että oppilaiden kyselyvastauksissa. Jotta keskusteluille ja myöhemmin myös aidolle dialogille olisi tilaa, tulisi opetuksen olla pitkäjänteisempää ja ulottua laajemmalle ajanjaksolle, kuin mihin tämän tutkimuksen kohdejoukolla oli mahdollisuus.

Tutkimukseen osallistuneet lapset sanoivat koulupäivän tuntuneen erilaiselta, kun he olivat osallistuneet koulutanssitunnille. Tanssi antoi tutkittavien mukaan energiaa ja auttoi jaksamaan koulupäivän paremmin. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, miten pitkäjänteinen osallistuminen tanssin opetukseen vaikuttaa oppilaiden yleiseen opiskelumotivaatioon ja hyvinvointiin koulussa. Toisaalta, jos taiteen perusopetusta saadaan lisättyä osaksi koulupäiviä, kuten tavoitteena on ollut, antaa se mahdollisuuksia erilaisiin jatko-tutkimuksiin. Tutkimuksissa voitaisiin selvittää, lisääntykö osallisuus taiteeseen ja kulttuuriin tasapuolisesti kaikilla lapsilla. Lisäksi voitaisiin selvittää vaikutuksia perheiden hyvinvointiin – miten esimerkiksi harrastustoiminnan niveltyminen tiiviimmin koulupäiviin vaikuttaa perheiden yhteisen ajan viettoon.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus**

Tämän tutkimuksen luotettavuutta perustellaan tutkimuksen sisäisellä validiudella. Koska tutkimuksen tekijä toimi myös haastattelijana, voidaan luottaa siihen, että kysymykset on esitetty haastateltaville niin, että ne on ymmärretty samalla tavalla jokaisessa haastattelutilanteessa. Näin voidaan paremmin taata, että haastatteluissa on saatu vastauksia samoihin tutkimusongelmiin. Haastattelurunko puolestaan esitettiin kohdejoukkoon kuuluvilla henkilöillä kahdesti ja haastattelukysymyksiä muotoiltiin esitestauksen jälkeen uudestaan. Näin taattiin se, että haastattelukysymykset olivat selkeämmin ymmärrettävissä ja, että niillä saatiin vastauksia nimenomaan tutkimuskysymyksiin. Haastattelurunko oli haastattelutilanteissa toimiva ja koska haastattelut seurasivat runkoa

melko tarkasti, oli haastateltavien vastausten vertailu helppoa ja luotettavaa. Samoilla kysymyksillä saatiin lähes poikkeuksetta vastauksia samoihin tutkimuskysymyksiin. Kun tutkimuksessa on pystytty selvittämään juuri niitä asioita, mitä haluttiinkin, voidaan tutkimusta pitää validina eli sisällöllisesti luotettavana. Lisäksi tutkimuksen etenemisen ja analyysin tarkka kuvaus aineiston keruusta raportointiin asti lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimus on läpinäkyvä ja lukija pystyy näin myös itse paremmin tekemään arviota siitä, kuulostavatko tulokset todenmukaisilta. (Hirsjärvi ym. 2010, 231–233.) Aineiston analyysin luotettavuutta on tutkimuksessa pyritty perustelemaan myös suorilla sitaateilla ja tarkoilla esimerkeillä aineiston pelkistämisestä.

Tutkimuksen luotettavuutta perustellaan myös aineiston laadukkuudella. Tämän tutkimuksen aineiston laadukkuus pyrittiin takaamaan kiinnittämällä etukäteen huomiota teknisen laitteiston kuntoon ja haastattelutilanteiden häiriöttömyyteen. Aineiston tarkalla käsittelyllä pyrittiin myös varmistamaan tutkimuksen laatu ja luotettavuus. Haastattelut litteroitiin heti haastattelujen jälkeen ja niissä noudatettiin samoja litterointisääntöjä. Mitään haastattelua ei esimerkiksi litteroitu sanatarkemmin tai osaa vain asiasisällöltään, joten haastatteluja voidaan pitää keskenään vertailukelpoisina, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 184–185.)

Haastattelurungon kysymyksiin täytyy suhtautua varauksella sen suhteen, että niiden muoto on voinut olla joissain kohdin johdatteleva. Kun lapsilta on kysytty, mitä tanssin avulla voi heidän mielestään oppia, kysymys antaa oletuksen, että on itsestäänselvää, että tanssin avulla voi oppia jotakin. Aineisto koostui kuitenkin niin sanotusta Maxwellin (2010, 283) kuvaamasta ”rikkaasta” aineistosta, mikä mahdollistaa muun muassa tällaisten ”johdattelevista” kysymyksistä aiheutuneiden tulosten korjaamisen. Koska aineisto kerättiin monimenetelmäisesti – havainnoiden, kyselyillä ja haastattelujen avulla – voitiin välttyä esimerkiksi siltä, että tutkijan ennakkoasenteet olisivat vaikuttaneet tehtyihin havaintoihin ja päättyneet sellaisenaan tutkimustuloksiksi.

Havainnointi antoi tutkijalle mahdollisuuden luoda oman käsityksen oppilaiden kokemuksista, mutta siihen suhtauduttiin kriittisesti aiheen ollessa tutkijalle henkilökohtaisesti tärkeä. Ennakko-oletuksista pyrittiin luopumaan, jotta tutkittavaa ilmiötä oli mahdollista kuvata mahdollisimman rehellisesti tutkittavien äänen esiin saamiseksi. Heti tuntien jälkeen tehdyt kyselyt mahdollistivat kokemusten synnyttämien tunteiden tallentamisen

mahdollisimman tuoreina. Haastattelut puolestaan antoivat monipuolisemman kuvan ensikäden tunteiden taustojen kuvaamiseksi. Toisaalta haastatteluista saatu tieto perustui kokemuksen toiseen vaiheeseen, jossa yksilö on muokannut kokemuksista mielessään käsityksiä, jotka voivat poiketa kokemuksen ensimmäisen vaiheen eletyistä kokemuksista. Kun havaintojen paikkansapitävyydelle saatiin vahvistusta tai korjausta tutkittavien haastatteluvastauksista ja kyselyistä, voitiin virheelliset tulkinnat havainnoista korjata. Oikeastaan tutkittavat siis antoivat palautetta tutkijan havainnoista, kun aineistoja tutkittiin rinnakkain, vaikkei tutkija suoraan kysynyt tutkittavilta mielipidettä tekemiinsä havaintoihin. Tärkeää oli myös etsiä tutkimuksesta epäjohtonmukaisuuksia ja ottaa huomioon paine pyrkiä jättää huomiotta tutkimustuloksia horjuttava aineisto. Mikäli tutkimustuloksissa olisi ilmennyt selkeitä epäjohtonmukaisuuksia olisi tutkimuksen pätevyyden kannalta ollut tärkeää huomioida ja raportoida näistä epäjohtonmukaisuuksista. (Maxwell 2010, 284.) Tuloksissa oli kuitenkin nähtävissä myös niin sanottua aineiston saturoitumista. Tutkittavien vastauksissa näkyi joissain kohdin toistuvuutta, mikä antoi varmuutta tulosten oikeasta tulkinnasta. (Hirsjärvi ym. 2010, 182.)

## LÄHTEET

Anttila, E. 1994. Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 139.

Anttila, E. 2007. Children as Agents in Dance: Implications of the Notion of Child Culture for Research and Practice in Dance Education. Teoksessa L. Bresler & C. Thompson (toim.). International Handbook for Research in Art Education. Dodrecht: Springer, 856–879.

Anttila E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.

Anttila, Eeva. 2018. Art education promotes the development of the child and society. Improving the Quality of Childhood in Europe (Volume 7), 61-72. (toim.) Michiel Matthes ym. Alliance for Childhood European Network Group. Tulostettu 3.5.2019. [http://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving\\_the\\_quality\\_of\\_Childhood\\_Vol\\_7/QOC%20V7%20CH05%20DEF%20WEB.pdf](http://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH05%20DEF%20WEB.pdf)

Anttila E., Jaakonaho L., Kantomaa M., Siljamäki M. & Turpeinen I. 2019. Tanssi liikuttaa. Toimenpidesuositus Opetushallitukselle, opettajille, opettajankouluttajille, rehtoreille, kunnille ja poliittisille päättäjille. ArtsEqual Policy Brief 1/2019. Tulostettu 27.3.2019. [https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/PB\\_Tanssi+liikuttaa+1\\_2019/d27f1e7d-31b8-4727-9aff-18499dd90539](https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/PB_Tanssi+liikuttaa+1_2019/d27f1e7d-31b8-4727-9aff-18499dd90539)

Berg, P. & Pasanen S. 2015. Suosituksia ja suostuttelua: Osallisuus ja sukupuoli lasten ja nuorten liikunnassa. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 46(5), 500-504.

Bergmann, S. 1995. Creative dance in the education curriculum: Justifying the unambiguous. *Canadian Journal of Education*, 20(3), 156–165. [e-artikkeli] Tulostettu 30.3.2019. <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/215372012/fulltext/E371C244453A4BE2PQ/1?accountid=14774>

Blom, L., & Chaplin, L. 1988. *The Moment Of Movement: Dance Improvisation*. Pittsburgh, Pa: University of Pittsburgh Press. [e-artikkeli] Tulostettu 4.6.2018. <http://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi/stable/j.ctt5hjrqrz>

Bond, K. & Stinson, S. 2000. "I Feel Like I'm Going to Take off!" Young People's Experiences of the Superordinary in Dance. *Dance Research Journal* 32:2, 52-87. [e-artikkeli] Tulostettu 25.9.2018. <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/195915894>

Bond, K. & Stinson, S. 2007. "It's Work, Work, Work, Work": Young People's Experiences of Effort and Engagement in Dance. *Research in Dance Education*, 8:2, 155–183. [e-artikkeli] Tulostettu 25.9.2018. <https://doi.org/10.1080/14647890701706115>

Burridge S. 2010. *Flying Fish and Dancing Dragons: A Case for Dance Education in Singapore*. [e-artikkeli] Tulostettu 30.3.2019. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKEwiRpKufytLhAhW886YKHWs\\_CxQQFjAFegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fed.archive.gov.tw%2Fuploadfile%2Fperiodical%2F2517\\_Stephanie%2520Burridge.pdf&usg=AOvVaw0QPEwGEr26vhK5fAIXTWWI](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKEwiRpKufytLhAhW886YKHWs_CxQQFjAFegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fed.archive.gov.tw%2Fuploadfile%2Fperiodical%2F2517_Stephanie%2520Burridge.pdf&usg=AOvVaw0QPEwGEr26vhK5fAIXTWWI)

Carter, C. 2000. Improvisation in Dance. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58(2), 181-190. Wiley on behalf of The American Society for Aesthetics. [e-artikkeli] Tulostettu 19.11.2018. <https://www.jstor.org/stable/432097>

Eskola J. & Vastamäki J. 2010. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva: WS Bookwell Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2018. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy  
Yliopistokustannus. ISBN 978-952-495-886-8 (pdf)

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Julkaisussa: Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 37 (2006) : 2, 4. artikkeli. [e-artikkeli] Tulostettu 6.10.2018. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>

Isola A-M., Kaartinen H., Leemann L., Lääperi R., Schneider T., Valtari S. & Ketotokoi A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpaperi 33/2017. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. ISSN 2323-363X. Tulostettu 13.10.2018  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>

Martin M. 2017. Lastenkulttuurikeskukset osallisuutta tuottamassa. Huoltajien taustat ja kokemukset taide- ja kulttuurikasvatukseen osallistumisen määrittäjinä. Taideyliopisto, Kokos-julkaisusarja. Tulostettu 20.9.2018. <http://www.artsequal.fi/-/kyselytutkimus-lastenkulttuurikeskukset-osallisuutta-tuottamassa>

Maxwell J. 2010. Validity. How Might You Be Wrong? Teoksessa W. Luttrell. (toim.) Qualitative educational research: Readings in reflexive methodology and transformative practice. New York: Routledge.

Nilges L. 2004. Ice Can Look like Glass: A Phenomenological Investigation of Movement Meaning in One Fifth-Grade Class during a Creative Dance Unit. Research Quarterly for Exercise and Sport, 75(3), 298-314. [e-artikkeli] Tulostettu 30.3.2019.  
<https://search.proquest.com/docview/61815704>

Ohjeita opettajalle. OPS 2016 tukimateriaalit. Opetushallitus 2010. [internetsivu] Viitattu 14.4.2019.  
[https://www.edu.fi/perusopetus/liikunta/opetusmateriaalit\\_eri\\_lajeista/tanssi/ohjeita\\_opettajalle](https://www.edu.fi/perusopetus/liikunta/opetusmateriaalit_eri_lajeista/tanssi/ohjeita_opettajalle)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. [internetsivu] Viitattu 26.11.2018.  
<https://minedu.fi/lastenkulttuuri>

Pakkanen, P. 1998. Lasten käsityksiä tanssitaiteesta. *Tanssi: tanssialan yhteisjulkaisu*, 19(3), 2-25.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus 2016. Helsinki: Next Print Oy.

Reeve, J. 2009. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Julkaisussa Educational Psychologist*, 44: 3, 159 — 175. [e-artikkeli] Tulostettu 7.2.2019.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>

Stinson S. 1997. A Question of Fun: Adolescent Engagement in Dance Education. *Dance Research Journal*, 29(2), 49-69. [e-artikkeli] Tulostettu 4.2.2019.  
<https://www.jstor.org/stable/1478734>

Taiteelle ominainen työskentely. OPS 2016 tukimateriaalit. Opetushallitus 2017. [internetsivu] Viitattu 3.5.2019.  
[https://www.edu.fi/perusopetus/kuvataide/ops2016\\_tukimateriaalit/taiteelle\\_ominainen\\_tyoskentely](https://www.edu.fi/perusopetus/kuvataide/ops2016_tukimateriaalit/taiteelle_ominainen_tyoskentely)

Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. 2018. Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. [e-kirja] Tulostettu 31.3.2019.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>

Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi. Virolainen J. 2015. Kulttuuripoliittinen näkökulma osallistumiseen. Teoksessa Arto Lindholm (toim.) *Ei-kävijästä osalliseksi — Osallistuminen, osallistaminen ja osallisuus kulttuurialalla*. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Tulostettu 14.1.2019.  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiqmL-TouHhAhWE8aYKHYjNAu0QFjAAegQIABAB&url=https%3A%2F%2Fwww.humak.fi%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F11%2FArto-Lindholm-ei-kavijasta-osalliseksi.pdf&usg=AOvVaw0LTSY-FRz\\_AX8H2oLK7pAu](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiqmL-TouHhAhWE8aYKHYjNAu0QFjAAegQIABAB&url=https%3A%2F%2Fwww.humak.fi%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F11%2FArto-Lindholm-ei-kavijasta-osalliseksi.pdf&usg=AOvVaw0LTSY-FRz_AX8H2oLK7pAu)

## LIITTEET

### Liite 1: Tutkimussuostumuspyyntö

#### Tutkimussuostumus

Hei,

Turun ammattikorkeakoulun tanssinopettajaharjoittelijat tulevat pitämään tanssitunteja lapsesi koululuokalle ajalla 23.10–22.11.2018.

Opiskelen Turun yliopistossa luokanopettajaksi. Pro gradu -työssäni haluan tutkia alakoululaisten kokemuksia koulutanssista. Opetusharjoittelijat ovat antaneet suostumuksensa kerätä tutkimustietoa pitämiensä tanssituntien yhteydessä. Tutkimuksessa oppilaita pyydetään vastaamaan lyhyihin tutkimuskyselyihin tanssituntien jälkeen ja tämän lisäksi haastattelen oppilaita, kun kaikki tunnit on pidetty.

Pyydän lupaa, että lapsesi saa vastata tutkimuskyselyihin. Pyydän lupaa myös lapsesi haastatteluun koskien tanssitunteja. Voitte antaa suostumuksenne molempiin tai vain toiseen. Tutkimuksessa kerättävät tiedot ovat luottamuksellisia ja niitä käsitellään niin, ettei tutkittavien henkilöllisyyttä voida tunnistaa. Tietoja ei luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Tutkimuksessa kerätyt tiedot hävitetään asianmukaisesti sen jälkeen, kun harjoitustyö on hyväksytysti suoritettu.

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Oppilaille ei aiheudu haittaa tutkimukseen osallistumisesta.

Toiveenani on, että tutkimus toisi näkyväksi lasten ajatuksia ja tunteita koskien koulutanssiopetusta ja että se antaisi tietoa myös opettajankoulutuksen kehittämiseen.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta. Kiitos, kun osallistutte tutkimukseen.

Ystävällisesti,

Jonna Mero, tanssinopettaja (AMK), luokanopettajaopiskelija

jnbrak@utu.fi  
puh. 040-8350255



# Tutkimussuostumus

## Oppilas

Nimi: \_\_\_\_\_

Koulu ja luokka:

\_\_\_\_\_

## **RASTITA SOPIVA VAIHTOEHTO:**

- ☐ lapseni saa osallistua tutkimuskyselyihin
- ☐ lapseni ei saa osallistua tutkimuskyselyihin
- ☐ lapseni saa osallistua tutkimushaastatteluun
- ☐ lapseni ei saa osallistua tutkimushaastatteluun

## **Huoltajan nimi ja allekirjoitus**

Nimi: \_\_\_\_\_

Paikka ja päivämäärä:

\_\_\_\_\_

Allekirjoitus:

\_\_\_\_\_

## Liite 2: Hymynaama-kysely

Väritä se hymynaama, joka parhaiten kuvaa tunteitasi ja ajatuksiasi tästä tanssitunnista.

1. Minulla oli tunnilla mukavaa.



2. Harjoitukset olivat minulle sopivia.



3. Sain vaikuttaa siihen, millä tavalla tanssin.



4. Opettaja antoi minulle myönteistä palautetta.



5. Luokkakaverit pitivät minua yhtä hyvänä kuin muutkin.



6. Sain kertoa ajatuksiani harjoituksista.



7. Sain tarpeeksi ohjausta ja opetusta.



8. Työskentelin tunnilla keskittyneesti.



### **Liite 3: Teemahaastattelu**

#### Lämmittelykysymykset / Aiheeseen johdattelu

- Kuulumiset
- Miltä kuluneet viikot ovat tuntuneet, kun teille on pidetty tanssitunteja?

#### Lasten taustatiedot, harrastuneisuus

- Mitä harrastat? Miten olet päätyntä kyseisen harrastuksen pariin?
- Miten harrastuksesi eroaa näistä tanssitunneista?
- Mitä tiesit tanssista ennen näitä tanssitunteja?
- Oletko joskus itse harrastanut tanssia? Mitä tanssilajeja olet kokeillut?
- Missä olet nähnyt tanssia aiemmin?
- Millainen olisi unelmiesi liikuntatunti?
- Haluaisitko, että tanssia olisi koulussa enemmän?
- Miksi haluaisit/et haluaisi tanssia kouluun?

#### Lapsen kokemukset tanssitunneista

- Mitä asioita sinulle jäi mieleen tanssitunneista?
- Millä tavalla nämä tunnit erosivat tavallisista liikuntatunneista?
- Mitkä harjoitukset olivat mukavia? Miksi ne tuntuivat mukavilta?
- Mistä et pitänyt? Miksi?
- Miltä sinusta tuntui tanssitunneilla? Mikä sai sinut tuntemaan niin?
- Miltä koulupäivä tuntui silloin kun oli ollut tanssia? Mistä ajattelet sen johtuvan?
- Millaisia asioita opit? Mistä huomasit oppivasi?
- Mitä olisit halunnut vielä oppia?

#### Lapsen käsitys tanssista ja asenne tanssia kohtaan

- Jos sinun pitäisi selittää kaverille, mitä tanssiminen on, miten sen kertoisit?
- Miksi jotkut tanssivat?
- Kenelle tanssiminen mielestäsi sopii? Miksi ajattelet niin?

- Mitä tanssin avulla voi oppia?
- Millaisissa asioissa olet hyvä tanssimisessa? (merkityksellisyys, minäpystyvyys, mahdollisuus vaikuttaa)
- Mikä tanssimisessa voi olla vaikeaa?
- Tanssia kutsutaan myös taidemuodoksi. Mikä siinä on sellaista, miksi se voisi olla taidetta?
- Tuntuiko, että tanssiessa teitte taidetta? Miksi? Miksi ei?

#### Osallisuus taiteeseen ja kulttuuriin

- Millainen ilmapiiri tanssitunnilla oli? Mistä se johtui? Keskityitkö harjoituksiin, keskittyivätkö kaverit? Miten luokkakaverit suhtautuivat tanssiin, entä sinä?
- Millaista palautetta opettaja antoi teille, kun tanssitte?
- Huomasiko opettaja, mitä teit? Mistä päättelit, että opettaja huomasi sinut, tai miksi ei huomannut? (tasavertaisuus, myönteinen palaute, tunne avun saamisesta tarvittaessa)
- Millainen olisi unelmiesi koulutunti? Mitä silloin tehtäisiin? Mitä tunnilla opittaisiin ja miten?